



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação de Beja

**Mestrado Em Educação Especial – Especialização no Domínio
Cognitivo e Motor**

Inclusão Educativa e Social de um Aluno com Multideficiência

Um estudo de caso

Madalena Maria Pires Domingos Fernandes

Beja

2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação de Beja

**Mestrado Em Educação Especial – Especialização no Domínio
Cognitivo e Motor**

Inclusão Educativa e Social de um Aluno com Multideficiência Um estudo de caso

**Dissertação de Mestrado, apresentada na ESE –
Escola Superior de Educação de Beja- para
obtenção do grau de Mestre em Educação Especial
–Especialização no Domínio Cognitivo e Motor.**

Orientadora: Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos

Madalena Maria Pires Domingos Fernandes

Beja

2015

Agradecimentos

*"O conhecimento une cada um consigo mesmo e todos com todos."
(José Saramago)*

Esta dissertação só foi possível graças à colaboração de todos aqueles que enriqueceram os meus conhecimentos e tornaram possível a união de diversos saberes.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, o meu sincero agradecimento.

À minha família pelo apoio incondicional, em particular nos momentos mais difíceis desta caminhada.

À Professora Doutora Maria Teresa Santos pela sabedoria com que me orientou, pelo apoio incondicional, pelas valiosas sugestões e disponibilidade demonstrada, ao longo deste percurso.

O meu profundo agradecimento à Direção do Agrupamento de Escolas e a todos os docentes, técnicos e discentes que contribuíram para a realização deste estudo.

Aos amigos, sempre disponíveis e compreensivos, especialmente àqueles que estiveram mais próximos durante esta caminhada.

Ao Pedro e ao Afonso, pela vossa presença, compreensão e apoio e por me fazerem acreditar que valia a pena continuar.

Resumo

O conceito de inclusão tem sido alvo de equívocos constantes, resultado de pensamentos e frases idílicas que acabam por prejudicar unicamente os alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Para alterar este cenário é urgente considerar a criança como um todo, privilegiando-se todas as áreas e não somente as constantes do seu percurso académico. Assim, a inclusão não deve ser a mera colocação dos alunos com NEE nas classes regulares, sem que um conjunto de pressupostos seja assegurado.

Quando se trata de crianças com problemáticas diversas, Multideficientes (MD), é necessário ainda providenciar um atendimento mais específico, uma vez que a sua permanência nas escolas regulares é ainda uma realidade recente. Neste sentido, uma das medidas implementadas tem sido a criação de Unidades de Apoio Especializado com o objetivo máximo de lhes proporcionar as mesmas oportunidades e apoiar o processo de transição entre ciclos para a vida adulta.

O presente estudo parte de um caso particular que se torna o seu objeto e tem como objetivo principal - conhecer o modo como se processa a inclusão escolar e social de um aluno com Multideficiente numa escola pública, inserido numa turma do terceiro ano. No sentido de compreender a sua inclusão educativa, importa saber quais as atitudes e sentimentos evidenciados pelos diversos intervenientes no seu processo de ensino-aprendizagem- professores e técnicos -, bem como dos seus colegas de turma.

Para a realização deste estudo utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa, aplicando-se um questionário fechado aos colegas de turma e uma entrevista semiestruturada aos professores e técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão.

A análise dos resultados possibilitou a proposta de um plano de ação, incidente sobretudo na vertente organizacional, para melhorar o processo de inclusão de todos os alunos com NEE, na prossecução da Escola para Todos, objetivo esse já alcançado (os alunos com MD são bem aceites pelos seus pares e parecem estar verdadeiramente incluídos). Após a análise das entrevistas aos professores e técnicos deparámo-nos com o facto destes sentirem alguma insatisfação, uns pela falta de formação, exigência de metas a cumprir e outros pela colocação tardia.

Palavras-chave: Inclusão, Multideficiência, Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência, Pares.

Abstract

The concept of inclusion has been the target of constant misunderstanding, the result of thoughts and idyllic phrases that end up only harm students with special educational needs (SEN). To change this scenario is urgent that the whole child has to be considered, giving preference to all areas and not just those listed in their academic career. Thus, the inclusion should not be the mere placement of pupils with SEN in mainstream classes without a set of assumptions is ensured.

When it comes to children with various problems, Multiple Disabilities (MD), there must still be provide a more specific service, since their stay in mainstream schools is still a recent phenomenon. In this sense, the action has been the creation of the Specialized Support Units with the ultimate goal to provide those children with the same opportunities and support the process of transition between cycles to adulthood.

This study of a particular case that becomes the object and has the main objective - to know how the public school handles the educational and social inclusion of a multiple disabilities student, set in a class of the third year. In order to understand his educational inclusion, it is important to know what the attitudes and feelings evidenced by the various intervenients in his teaching-learning process -teachers and technical staff - as well as his classmates.

For this study we used a qualitative methodology, applying a closed questionnaire to classmates and a semi-structured interview to teachers and technicians of the Resource Centre for Inclusion.

The results enabled the proposal for a plan of action, especially focused on the organizational aspects, to improve the process of inclusion of all pupils with SEN, in pursuit of the School for All, this goal has reached (students with MD are well accepted by their peers and seem to be truly included). After analyzing the interviews with teachers and technicians we faced the fact that these feel some dissatisfaction, a lack of training, requirement and other goals to meet due to late placement.

Keywords: Inclusion, Multiple Disabilities, Specialized Support Units to multiple disabilities, Peers.

Abreviaturas e Siglas

1º CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MAD - Modelo de Atendimento à Diversidade

MD - Multideficiência

MEC – Ministério da Ciência e da Educação

NAVA – Núcleo de Artes Visuais de Aljustrel

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PTT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PEI – Programa Educativo Individual

UEAM – Unidades Especializadas de Apoio à Multideficiência

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Índice Geral

Introdução.....	11
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1. As Necessidades Educativas Especiais e a Inclusão	14
1.1. A Deficiência: Breve perspectiva histórica	14
1.2. O Movimento da Inclusão.....	18
1.3. A Escola Inclusiva	25
1.4. As Inter-relações: pares	33
2. A Multideficiência.....	35
2.1. O Conceito	35
2.2. Causas e características	37
2.3. Aprendizagem da criança com Multideficiência.....	41
2.4. Avaliação e Intervenção na criança com Multideficiência.....	45
2.5. Organização do Currículo.....	48
3. A Educação Especial	50
3.1. Inclusão Educativa de alunos com Multideficiência	50
3.2. Unidades Especializadas de Apoio à Multideficiência.....	53
CAPÍTULO II: ESTUDO EMPÍRICO	56
1. Problemática e sua Contextualização	57
2. Modelo de Investigação.....	57
3. Questões e Objetivos da Investigação	59
4. Participantes	61
4.1. Constituição da amostra.....	61
5. Instrumentos de Recolha de Dados e Procedimentos	64
6. Técnicas de Análise de Dados.....	70
Capítulo III – Apresentação e Análise de Resultados	73
1. Apresentação dos Resultados	74

1.1. Opiniões de Docentes e Técnicos	74
1.2. Opiniões dos Alunos	85
2. Discussão dos Resultados	99
Capítulo IV – Plano de Ação	108
1. Sensibilização para a Inclusão	109
1.1. Organização Escolar	110
1.2. Formação de Docentes	110
1.3. Alunos: Processos de mudança	111
1.4. Parcerias com Agentes da Comunidade.....	111
Considerações Finais	113
Referências Bibliográficas	117
ANEXOS.....	124
APÊNDICES	133

Índice de Figuras

Figura 1- Modelo de atendimento à diversidade (MAD, adaptado de Correia)	24
Figura 2- Alunos com Multideficiência (adaptado de Nunes)	35
Figura 3- Estrutura dos guiões de entrevista	71

Índice de Tabelas

Tabela nº1 – Agentes causadores da Multideficiência (Kirk & Gallagher, 1996)	37
Tabela nº2 - Aspetos gerais dos entrevistados	63

Índice de Gráficos

Gráfico nº1 – Género dos participantes.....	86
Gráfico nº2 – Idade dos participantes.....	87

Gráfico nº3 – Sentimento dos alunos por pertencerem a uma turma do 1º ciclo com colegas especiais.....	88
Gráfico nº4 – Sentimento dos alunos por partilharem o mesmo espaço com um colega “especial”	89
Gráfico nº5 – Sentimento expresso pelos alunos se tivessem mais colegas “especiais” na turma.	90
Gráfico nº6 – Sentimento de aceitação pelo menino “diferente”	91
Gráfico nº7 – Sentimento evidenciado pelo trabalho de tutoria/pares	92
Gráfico nº8 – Sentimento de partilha	93
Gráfico nº9 – Perceção dos sentimentos do “outro”	94
Gráfico nº10 – Sentimento de partilha de espaços exteriores	95
Gráfico nº11 – Sentimento de igualdade	96
Gráfico nº12 – Sentimento de aceitação demonstrado pelo menino ”especial”	97
Gráfico nº13 – Sentimento de entreajuda entre pares.	98

Índice de Anexos

ANEXO I. Questionário aos alunos.....	125
--	-----

Índice de Apêndices

APÊNDICE A. Pedido de colaboração à Escola	134
APÊNDICE B. Informação aos Professores participantes	135
APÊNDICE C. Informação à Coordenadora da Educação Especial.....	136
APÊNDICE D. Informação aos Técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão.....	137
APÊNDICE E. Informação entregue aos Pais e/ou Encarregados de Educação	138
APÊNDICE F. Consentimento Informado à Professora de Educação Especial	139
APÊNDICE G. Consentimento Informado à Professora Titular de Turma	140
APÊNDICE H. Consentimento Informado à Coordenadora da Educação Especial....	141
APÊNDICE I. Consentimento informado aos Técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão.....	142
APÊNDICE J. Consentimento Informado dos Pais e/ou Encarregados de Educação.	143

APÊNDICE K. Guião de entrevista com Professora Titular de Turma	144
APÊNDICE L. Guião de entrevista com Professora da Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência e com Professora da Educação Especial	149
APÊNDICE M. Guião de entrevista com Técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão.....	154
APÊNDICE N. Grelha de caracterização da equipa do Centro de Recursos para a Inclusão.....	158
APÊNDICE O. Tabela do tema A: Inclusão de alunos com Multideficiência - Atitudes favoráveis.....	159
APÊNDICE P. Tabela do tema A: Inclusão de alunos com Multideficiência - Atitudes desfavoráveis	161
APÊNDICE Q. Tabela tema B: Resposta educativa para alunos com Multideficiência - Avaliação de alunos com Multideficiência	162
APÊNDICE R. Tabela tema B: Resposta educativa para alunos com Multideficiência - Programação de atividades	165

Introdução

Este trabalho de investigação visa avaliar a inclusão de um aluno com Multideficiência em diferentes contextos (escolar e social), uma vez que as limitações que apresenta dificultam a sua interação natural com o ambiente que o rodeia, colocando em grande risco o seu desenvolvimento, o acesso à aprendizagem e a sua preparação para a vida pós-escolar.

Mais do que a combinação de diversas deficiências, os discentes com Multideficiência constituem um grupo muito heterogéneo entre si. Deste modo, face às elevadas restrições que lhes são colocadas, a decisão sobre a sua inclusão nas escolas de ensino regular, nem sempre foi a mais pacífica, pois as especificidades que apresentam, associadas à necessidade de recursos materiais e humanos diferenciados, bem como as mudanças de estruturas e atitudes há muito enraizadas, têm provocado pouca unanimidade nas opiniões dos diversos agentes educativos quanto à sua inclusão nas escolas de ensino regular. Acresce referir que existem autores que corroboram com a ideia da inclusão destas crianças na sala de aula regular com o seu grupo turma, outros há que questionam se as suas características tão específicas não necessitariam de uma intervenção individualizada e especializada, possível em ambientes segregados (Ferreira, 2009). Ainda assim, atualmente as crianças com Multideficiência frequentam as escolas de ensino regular, uma vez que o Decreto-Lei nº.3/2008 prevê a inclusão destes alunos nas escolas de ensino regular e nas Unidades Especializadas de Apoio à Multideficiência.

Compete, então, à escola estruturar-se de forma a acompanhar todas as crianças e jovens, louvando a diferença que entre elas possa existir, veiculando que a diversidade e a diferença são valores positivos e fatores importantes de progresso e alteração das mentalidades, promovendo a inclusão e proporcionando todas as soluções educativas capazes de responder às necessidades de cada um. Como afirma Morgado (2003, p. 44) *«O desenvolvimento de estruturas educativas inclusivas passa assim a ser entendido como uma peça fundamental no combate a mecanismos de discriminação e exclusão social através da capacidade de acolher e promover o sucesso para todos os alunos»*.

Este estudo debruça-se sobre as interações estabelecidas entre o aluno com Multideficiência e os seus pares, turma de origem, de um Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral, e a sua participação na vida da comunidade a que

pertence. Considera-se que a pertinência do mesmo reside no real e puro significado da palavra inclusão, uma vez que as mudanças e o progresso na sociedade implicam novos e constantes desafios para as escolas e comunidades, nomeadamente no que diz respeito à busca constante de respostas para todos, em particular para aqueles que apresentam sinais preocupantes, que denunciam algum desânimo e um baixo desempenho escolar, pelo que se torna urgente encontrar mecanismos de combate à discriminação e exclusão social.

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos e diversos subcapítulos. A primeira parte constitui a componente teórica que nos leva à compreensão dos conceitos na educação especial, ao movimento e políticas da escola inclusiva assim como toda a problemática da Multideficiência, abordando-se também as normas orientadoras das Unidades Especializadas em Multideficiência. Os três capítulos seguintes colocam em evidência a problemática da investigação, a descrição da metodologia, a análise dos dados e discussão dos resultados e o plano de ação.

Todos os dados recolhidos permitirão investigar como está a ser concretizada a inclusão da criança com Multideficiência na escola e quais as estratégias utilizadas pela Professora Titular de Turma, Professores da Educação Especial, Coordenadora da Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência e do Centro de Recursos à Inclusão.

Os resultados obtidos serviram para adequar e melhorar os procedimentos e instrumentos de atuação que a escola disponibiliza para a inclusão dos alunos com Multideficiência.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. As Necessidades Educativas Especiais e a Inclusão

1.1. A Deficiência: Breve perspectiva histórica

Ao longo dos tempos, as atitudes das pessoas têm sido bastante diversificadas face à deficiência e, frequentemente, estas posturas podem estar associadas ao tipo de incapacidade que as pessoas possam apresentar. No entanto, todos aqueles que divergem física e psicologicamente do padrão comum são vistos, muitas vezes, de modo negativo pela sociedade. Podemos congratular-nos, pois atualmente esta forma de pensar e agir já sofreu alterações bastante positivas. Ainda assim, a evolução da atitude social em relação às pessoas com deficiência tem sido morosa, carregada de preconceitos e de diferentes abordagens. Também a variedade terminológica usada para as “catalogar” foi alvo de alterações, desde -deficientes, excepcionais, inadaptados, diferentes, com necessidades educativas especiais ou específicas, em desvantagem, portadoras de um *handicap*, até portadoras de deficiência. Todo este processo de mutações é, em si mesmo, um reflexo das transformações sociais e da mentalidade das pessoas.

Hoje constatamos que esta problemática teve uma evolução muito grande e a atual legislação e criação de estruturas apropriadas visam garantir a igualdade de oportunidades para a pessoa com deficiência nas várias áreas da sociedade, possibilitando que esta se assuma como cidadã com pleno direito, na educação, no emprego e na comunidade.

De acordo com alguns autores, a deficiência tem sido perspectivada de quatro formas distintas: separação, proteção, emancipação e integração, que correspondem a períodos diferenciados na história da inserção social do deficiente. Marques (1998) acrescentam um novo período na história da pessoa com deficiência, o período da inclusão. A primeira fase, a separação, era executada através de duas formas: aniquilação e veneração. Apesar das condições de vida serem más e de não haver higiene e defesas capazes contra a doença, existiam nas sociedades primitivas poucos deficientes, dado que estes, como todos os indivíduos sem condições de subsistência autónoma, eram suprimidos. Existia ainda um outro fator que contribuía para o seu extermínio - o pensamento mágico/religioso - que subordinava na altura o conhecimento o que explica e continua a explicar muitos dos acontecimentos do dia-a-dia do homem

primitivo, uma vez que aquele considerava o deficiente como um perigo ou um elemento de agoiro.

Consoante a sociedade em que estava inserido, o deficiente podia ser alvo de perseguição ou veneração. Exemplo disso são os cegos, pois em algumas sociedades, pensava-se que eram possuídos por um espírito maligno, tornando-se assim em objeto de temor religioso, acreditava-se que quem lhes fizesse mal seria alvo de uma vingança dos deuses. Em contrapartida, havia ainda sociedades em que o cego era divinizado, acreditando-se que possuía uma visão sobrenatural baseada numa capacidade de comunicação com os deuses. Na China e noutras sociedades orientais, eles eram muitas vezes exorcistas, adivinhos e diziam a sina. Em muitos casos, os bebés menos sadios eram aniquilados logo à nascença. A filosofia grega justificava tais atos cometidos contra os deficientes postulando que estas criaturas não eram humanas, mas um tipo de monstro pertencente a outra espécie.

Na fase da Proteção, o sentimento de horror em relação à deficiência foi dando lugar ao sentimento de caridade, o qual corresponde ao início da era da proteção (Marques, 2001). O infanticídio foi desaparecendo da legislação, contudo não deu lugar a nova legislação que protegesse os direitos das pessoas com deficiência. O período de proteção surgiu através das religiões monoteístas. O Velho Testamento e as primeiras sociedades cristãs protegiam as pessoas idosas, os órfãos e os cegos. Nesta altura considerava-se que através da cegueira se alcançava o céu. Mais tarde, em plena Idade Média foram fundados vários hospícios para os deficientes.

A Emancipação surge com o novo interesse criado pelo Renascimento em estudar o Homem, com a industrialização e a consequente falta de mão-de-obra, bem como o aparecimento de deficientes ilustres, nomeadamente cegos, assim foi dado um grande impulso na sua educação, influenciando decisivamente os pioneiros da Educação Especial. Em 1749, o português Jacob Rodrigues Pereira demonstrou na Academia das Ciências de Paris como se podia ensinar os “surdos-mudos” a falar e a ler. Abrem-se novas escolas para cegos, surdos e “débeis mentais”. Nesta fase, não era obrigatória a educação dos deficientes.

Segundo Pereira (1984) foram vários os fatores que contribuíram para uma mudança na filosofia da Educação Especial e Reabilitação e que também estiveram na causa deste novo período de integração das pessoas com deficiência, destacam-se: a I Grande Guerra e a depressão económica que então se fez sentir, pois pôs em causa o significado da diferença entre normal e deficiente, e o papel da criança na sociedade

culminou com a declaração dos direitos da Criança em 1921; alteraram-se as formas de prevenção das doenças e deficiências e as prioridades no domínio dos serviços de saúde e segurança social; surgem as opiniões crescentes de que a segregação, nos planos educativos e social era antinatural e indesejável; também foi preocupação tornar os deficientes da II Guerra Mundial produtivos.

Mais tarde, surge na fase da integração a obrigatoriedade da educação para todos (Lei da Educação Obrigatória), e o regime educacional do deficiente começa a ser questionado (Marques, 1998). Como refere Leitão (1980), com a implementação desta lei surge a necessidade de contemplar a educação dos deficientes com um sistema de serviços capaz de responder adequadamente às necessidades dos alunos com problemáticas menos acentuadas e cujo principal *handicap* é a dificuldade ou incapacidade de acompanhar o ritmo normal de uma classe, especialmente no que respeita à leitura, à escrita e ao cálculo.

Já nos finais do século XIX a Educação Especial caracterizava-se por um ensino ministrado em escolas especiais em regime de internato, específicas de cada deficiência (escolas que se destinavam ao atendimento de crianças e jovens deficientes visuais, auditivos, intelectuais, motores e autistas), embora existissem defensores do sistema integrado (apoio prestado a crianças e jovens com problemas educativos especiais inseridos a tempo total ou parcial em classes regulares, visando a sua integração escolar, familiar e social) e fossem aparecendo outras formas de atendimento como o semi-internato, a classe de aperfeiçoamento e a classe especial. Nesta fase apareceram as primeiras tentativas de explicação e classificação dos diferentes tipos de deficiência bem como os primeiros estudos científicos.

Por último surge a fase da inclusão e com a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) assistimos a um novo período na história das pessoas com deficiência, um período no qual a sociedade se deve adaptar para as poder incluir nas diversas áreas para que, conseqüentemente, estas possam assumir os vários papéis na sociedade bem como a liderança das suas vidas, surgindo a necessidade de aceitar e valorizar as diferenças que possam existir entre os vários cidadãos. Destaca-se, então, o papel da inclusão educacional como impulso para esta nova era, pois se tal não acontecer poderá ser alvo de discriminação. Tal como refere Rodrigues (2003, p.113) *«Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações*

de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto. Então, a exclusão educacional sempre conduz ao mesmo fim prejudicial para aqueles que a experimentam, ou seja viver às margens da sociedade».

Como sabemos, para além da exclusão dos sistemas educacionais, as pessoas com deficiência, na maioria das vezes, encontram também obstáculos relativamente ao gozo dos seus plenos direitos e liberdades fundamentais. Disso são exemplo: a falta de oportunidades profissionais e/ou desportivas, dificuldades no acesso aos serviços de saúde e reabilitação, aos equipamentos urbanos e meios de transporte e locomoção nas vias e equipamentos públicos. Todos estes obstáculos restringem a participação social devido à falta de instrumentos de apoio para que as pessoas com deficiência possam participar nas várias esferas da vida social, podendo consequentemente levar ao isolamento e contribuindo de forma célere para a exclusão social.

Aliado aos problemas motores surgem os enigmas psicológicos, pois certamente que as pessoas com deficiência enfrentam, regularmente, dificuldades em desenvolver uma perceção positiva acerca de si próprios, nomeadamente no que diz respeito às suas competências físicas e sociais. Esta perceção negativa resulta, fundamentalmente, de uma variedade de experiências de socialização negativas, de restritas oportunidades de participação nas mais variadas atividades sociais e culturais, e ainda de uma crença enraizada na sociedade que os identifica como incapacitados, fruto do preconceito, da estigmatização e da discriminação social.

Ao pretendermos uma mudança em relação a preconceitos enraizados é necessário que percebamos que se torna imperativo uma participação mais ativa do Estado, enquanto órgão responsável pela criação e implementação de legislação específica, não bastando a elaboração de discursos meramente mediáticos e políticos. Deste modo, as mutações necessárias à garantia da inclusão de todos passam pela execução de mudanças estruturais que permitam o acesso aos direitos de qualquer cidadão nos domínios económico, social e educacional. Também Morgado (2003, p.45, citando Correia & Cabral, 1997) refere que *«O desenvolvimento de um modelo inclusivo para as escolas radica também de forma muito nítida numa perspetiva ecológica envolvendo diferentes entidades numa rede de interdependências».*

Nunca como hoje foi tão claramente assumida pelas diversas sociedades a existência de direitos humanos, no entanto por vezes aqueles que fogem ao padrão dito «normal», ainda são negligenciados e «violados» por aqueles que possuem maior poder.

Cabe-nos, então, contribuir para a prossecução de medidas que visam a reestruturação de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

1.2. O Movimento da Inclusão

Numa sociedade em constantes mutações, caracterizada por elevados ritmos de progresso, o processo educativo de todos os indivíduos apresenta-se como um grande desafio para as escolas, uma vez que esta contribui para a definição de projetos de realização pessoal e profissional. Como afirma Morgado (2003, p.267) «*O desenvolvimento dos sistemas educativos passará, assim, pela sua capacidade de operacionalizar para todos os alunos, em função das suas necessidades individuais, um trabalho educativo de qualidade*». Nesta perspetiva, a escola, assume um grande protagonismo em relação à busca permanente de respostas para os alunos, em particular para aqueles que estão mais vulneráveis a um baixo desempenho escolar, suscetíveis à desmotivação, ao abandono escolar e à marginalização. Ainda que tão presentes e determinantes para a nossa evolução e compreensão do mundo, os conceitos de diversidade e inclusão confrontam-se com grandes problemas quando passam para o domínio da cultura e da educação.

Percorreu-se um longo caminho até à implementação de políticas inclusivas que visam a promoção de um bom ambiente de aprendizagem e de sociabilização para todos, da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares e da renovação de uma escola, na qual estão subjacentes os valores do respeito mútuo, onde qualquer criança é encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades.

Este movimento inclusivo teve início real na penúltima década do século passado e representa uma importante tomada de consciência dos direitos que todas as crianças e jovens têm à educação, como parte integrante e fundamental do seu desenvolvimento pleno enquanto seres humanos. Acresce referir que surgiu na Europa, mais precisamente nos países nórdicos que apostam na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino, no entanto e logo de seguida outros países aderiram a este movimento e colocaram as suas crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas classes regulares, acompanhados por professores do ensino especial, mas com formação específica. Era necessário estruturar

a escola e as práticas educativas, providenciando-se uma aproximação entre as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) com os seus colegas sem NEE, pois até então, as crianças que apresentavam problemas do foro cognitivo e motor eram colocados à margem do ensino regular, frequentavam instituições específicas e considerava-se essencial a sua categorização médica.

Em Inglaterra, após a publicação do *Warnock Report* (1978), como afirma Correia (2003, p. 146) «(...) *pela primeira vez se consignou os direitos dos indivíduos com NEE, lhes foi facultada uma educação pública, gratuita e apropriada às suas necessidades, e proporcionada no meio menos restritivo possível*». Este relatório propõe, ainda, que sejam analisadas as dificuldades escolares das crianças não em função dos critérios médicos, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades por elas apresentadas.

Também nos Estados Unidos da América em 1986, a Secretária de Estado para a Educação, Madeleine Will, proferiu um discurso que apelava para uma mudança radical no que dizia respeito ao atendimento das crianças com necessidades educativas especiais e em risco de problemas de aprendizagem. Alertando, ainda, que estes alunos poderiam converter-se mais tarde num grupo de indivíduos marginalizados, não especializados e/ ou desempregados. Segundo Will, a solução passava por uma cooperação entre professores do ensino regular e da educação especial que permitisse a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades. Nascia, assim, o movimento chamado de «Regular Education Initiative» em que Will defendia «*A adaptação da classe regular por forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente*», citado por Correia (2003, p.9) e desafiava os estudiosos «*a encontrarem formas de atender o maior número de alunos na classe regular, encorajando os serviços de educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular*», citado por Correia (2003, p.19). Existiria, assim, uma cooperação e responsabilização por parte dos serviços de educação especial e do ensino regular no sentido de ambos responderem eficazmente às necessidades educativas dos alunos.

Este movimento gerou algumas controvérsias mas segundo Correia (2003) deu lugar ao princípio da integração, e começou a receber uma atenção especial por parte dos investigadores, educadores e até, entidades oficiais portuguesas.

Assim, em Portugal, antes da década de 70 as crianças e jovens com necessidades educativas especiais frequentavam instituições específicas, asilos e são fundadas várias associações, por iniciativa de pais e amigos. Mesmo aquando da criação das equipas de ensino especial integrado, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais eram praticamente excluídas do sistema regular de ensino. Porém, estas equipas de ensino especial integrado não chegavam a todos os que precisavam de um apoio especializado. A maioria das crianças e adolescentes, em idade escolar, com necessidades educativas especiais significativas de cariz moderado ou severo, tinha como único recurso educativo a escola especial, a classe especial ou uma Instituição Pública de Solidariedade Social.

Assiste-se, em 1986, a um descontentamento geral por parte dos defensores dos direitos dos alunos com necessidades educativas especiais, dos próprios pais, bem como do público relativamente ao facto de considerarem que a escola não estava a desempenhar o seu papel, ao não dar respostas educativas para todos os alunos. Apelava-se, então, para que fossem criadas condições para estes alunos, no sentido de frequentarem as escolas regulares da sua área de residência. Deste modo, nascia o movimento da inclusão que obrigava a uma acentuada reestruturação de todos os quadrantes, desde as atitudes de todos os profissionais de educação, como dos pais e da reorganização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos. Publica-se, nesse seguimento, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) no sentido de proporcionar uma educação integrada, sendo um dos seus objetivos *«assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades»* (art.º 7.º).

Na sequência da LBSE, são criadas as equipas de educação especial. Posteriormente, surgirá o regime educativo especial para os alunos com necessidades educativas especiais através da publicação do Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto. Este Decreto-Lei preencheu uma grande lacuna pois não existia legislação relativa à educação especial, passando assim as escolas a dispor de um suporte legal para se organizar relativamente ao atendimento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Trouxe ainda outras vantagens, pois para além de introduzir o conceito de «necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos, visa privilegiar a máxima integração do aluno na escola, sendo esta responsável pela

implementação de estratégias capazes de responder às reais necessidades dos alunos, no sentido de melhorar as suas aprendizagens. Atribui, também, direitos e deveres aos pais e encarregados de educação, que veem reforçado o seu papel na educação dos seus filhos.

O Decreto-Lei nº319/91 proclamava também o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para os alunos com necessidades educativas especiais prevendo Planos Educativos Individualizados e Programas Educativos com o objetivo de responder às necessidades educativas desses alunos, que passariam a estar integrados em classes regulares, desde que a natureza ou gravidade da problemática assim o permitisse. Muito já se havia progredido em Portugal, no entanto era necessário adotar medidas comuns a um nível mais abrangente, uma estratégia global de educação, uma vez que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 já proclamava o direito à educação de todos os indivíduos e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 reforçou esse direito, lembrando que as diferenças individuais não poderiam constituir um impedimento à educação (Correia, 2003).

Assim, em 1994, o Governo de Espanha em cooperação com a UNESCO reuniu altos funcionários da educação, administradores, responsáveis pela política e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e das Organizações Especializadas, outras organizações governamentais internacionais, organizações não-governamentais e organismos financiadores para debaterem aquilo que já havia sido proclamado por outras conferências, mas não adotado por todos os países. A Conferência adotou um documento elaborado conjuntamente, a Declaração de Salamanca, sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e com um Enquadramento de Ação, defendendo-se o princípio da inclusão e o reconhecimento da urgência de uma atuação com o objetivo de se conseguir “escolas para todos”.

Deste modo, este diploma constitui uma importante contribuição ao programa que visa a Educação para Todos e é fulcral para a criação de escolas que visam uma maior eficácia educativa. Realça-se o facto de assim se promover uma nova política social, económica e educativa, exigindo à escola e aos governos reformas profundas pois representam, também, um consenso mundial sobre as futuras orientações da educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais. No entanto, a inclusão não deve ser a mera colocação de todos os alunos com NEE nas classes

regulares, sem que se tomem as devidas providências em termos de legislação, recursos existentes e parcerias.

A inclusão não deve ser um imperativo moral nem intransigente porque é essencial estabelecer o que é melhor para um aluno com NEE. Deste modo, não se deve menosprezar a existência de um conjunto de opções que, caso seja absolutamente necessário, passe pela prestação de apoios especializados fora da classe regular. Até mesmo a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) admite esta possibilidade ao proclamar que:

«As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo» (p.IX).

Também no enquadramento da Ação (Declaração de Salamanca,1994) se pode ler: *«A educação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança com NEE ou das restantes crianças»* (p.12).

Verifica-se, então, que há casos específicos em que as características, as capacidades e as necessidades de aprendizagem de uma determinada criança podem requerer apoios especializados fora da classe regular e, mesmo, fora da escola regular. No entanto deverão esgotar-se todas as hipóteses para que, sempre que possível, a criança com NEE esteja na classe regular, ainda que isso implique um maior número de recursos humanos e materiais.

Igualmente Correia (2003, p.16) se baseia num conjunto de princípios sobre a filosofia que deverá estar subjacente ao processo de ensino aprendizagem das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, veiculando que as práticas educativas se devem reajustar às necessidades e capacidades dos alunos. Assim sendo, para além de se destacar o papel basilar dos educadores, professores e pais nas aprendizagens de um aluno, poderá haver também a necessidade de envolver outros recursos - apoios específicos - em todo o processo, para que as respostas educativas sejam as mais

eficazes *«todos os alunos com NEE devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades»*.

Este conceito de inclusão deve constituir-se como um processo dinâmico e responder às necessidades dos alunos com NEE, sejam elas moderadas ou mais severas, fornecendo a todos uma educação apropriada que considere como essencial o desenvolvimento académico, social e pessoal, tão essenciais para o seu bem-estar emocional e afirmação na sociedade em que está incluído. Consta-se que se verificaram, sem dúvida, melhorias e criação de igualdades no ensino e a promoção do movimento da inclusão que passará a abranger todas as crianças e jovens com necessidades educativas.

No entanto, para atender a diversidade de situações e de problemas que os alunos apresentam, a escola adquire papel fundamental em equipar-se, adequar-se e transformar-se para intervir eficazmente nas NEE, para tentar melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento global de todos os seus alunos. Nesse cenário, encontramos a Escola Contemporânea, Correia (2003) refere-se a esta como ao direito que o aluno com NEE significativas tem de frequentar as classes regulares numa escola da área de sua residência. Esta deve ser estruturada, equipada para receber e atender todos os alunos. A este respeito Santos (2009, p.3) defende que *«A escola inclusiva deve estar estruturada para receber a diversidade de alunos, respeitando cada um como sujeito aprendente, objetivando o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social; para perceber e atender às necessidades educativas especiais que os alunos possam vir a ter e ensinar todos estes alunos dentro do sistema regular de ensino»*.

Assim sendo, a Escola Contemporânea deve disponibilizar uma diversidade de profissionais capacitados desde o professor titular, o professor de educação especial, psicólogos, terapeutas da fala, fisioterapeutas, assistentes operacionais e os pais, que em conjunto serão responsáveis por promover a filosofia da inclusão que pressupõe um trabalho em parceria de todos e que procure ferramentas para atender os alunos com NEE. Esta escola precisa de um modelo que ampare as suas práticas e possa disponibilizar métodos de intervenção eficazes. Neste sentido, Correia (2003, p.27) apresenta-nos o Modelo de Atendimento à Diversidade (Figura 1) o qual reúne um conjunto de práticas de avaliação, identificação e programação baseados em estudos já efetuados, o qual prima pela troca constante de informações, conhecimentos, planeamentos, intervenções e estratégias, entre o professor de turma, professor da

educação especial, equipa multidisciplinar e pais para assim realizar com rigor a avaliação, intervenção e verificação dos alunos com necessidades especiais. A começar pelos próprios professores, todos os que fazem parte da comunidade escolar inclusiva podem tornar-se mediadores, para que haja uma maior inclusão destes alunos. Só assim se poderá vivenciar uma mudança significativa não só no processo de ensino-aprendizagem como também na sua autoestima, na sua perspetiva de futuro e de sucesso. Muitas crianças frequentam as salas de aula e passam anos e anos a apresentar problemas graves na aprendizagem sem ter um diagnóstico concreto que norteie um planeamento mais específico e eficaz voltado para as suas necessidades, possibilidades e mais adequado ao tipo de NEE que apresentam.

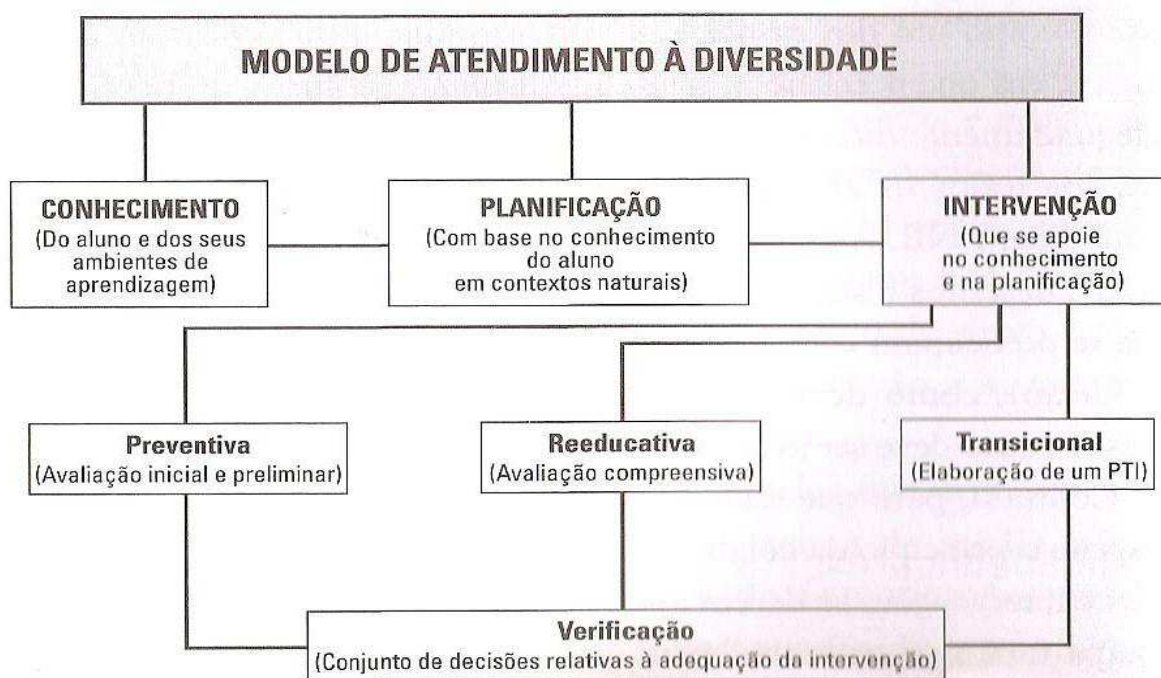


Figura 1- Modelo de atendimento à diversidade (MAD)

(Correia, 2003, p.27)

Assim, a execução dos princípios consagrados no movimento da inclusão requer uma planificação sistemática e flexível, destacando-se a filosofia e cultura da escola, assente num sentido de comunidade e de responsabilidade, numa liderança eficaz e crente, numa colaboração e cooperação entre todos os profissionais de educação, promovendo-se um padrão de qualidade elevado com todos os recursos disponíveis bem como a criação de parcerias com as mais variadas entidades. Deve-se, ainda, fomentar ambientes de aprendizagem flexíveis, novas estratégias de intervenção e de avaliação.

Mas há, ainda, um longo caminho a percorrer em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios geradores de escolas verdadeiramente inclusivas, pois nem todos os princípios veiculados pela Declaração de Salamanca são prática corrente nas nossas instituições, muito se deve, também, à implementação de políticas economicistas e de cariz «mercantil» que levam à falta de recursos não só materiais como humanos. Para além de ser essencial ambicionar o sucesso educativo de todos os alunos, existem ainda outras metas sociais e pedagógicas que se posicionam no caminho ainda a percorrer, pois sendo a escola o reflexo da sociedade e, se esta exclui etnias, géneros e outras debilidades, então é tarefa prioritária dos governos o desenvolvimento de políticas inclusivas nas várias comunidades educacionais e na própria sociedade e cabe à escola assegurar uma educação acessível para todos, possibilitando a participação de todas as crianças e jovens nas diversas atividades escolares e na própria vida da escola. Neste sentido, a educação especial e a inclusão tornam-se como duas faces da mesma moeda, pois caminhando lado a lado asseguram não só os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também lhes devem proporcionar as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social harmoniosa, produtiva e independente.

1.3. A Escola Inclusiva

A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais tem tido através da história momentos muito importantes, já referenciados anteriormente. A inclusão escolar é um deles, pois conquistou-se a partilha do espaço para o convívio, para as aprendizagens e criou-se a possibilidade de interação entre todos, aprendendo cada um a lidar com a diferença.

Numa escola inclusiva apenas poderão prevalecer os princípios consagrados pelo movimento inclusivo, em que a heterogeneidade da classe não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos professores, criando e orientando mudanças de mentalidades, de políticas e aplicando diversificadas práticas educativas. No entanto, urge operar variadas alterações pois a escola inclusiva terá que rever os seus modos de organização e as suas práticas pedagógicas. Deverá, também, redefinir planos que conduzam a um desenvolvimento integrado e à consolidação de estratégias de apoio à participação de todos e que conduzam às diferentes aprendizagens. É necessário, ainda, que esta escola estimule a criatividade dentro de

contextos específicos e encoraje o processo de resolução conjunta de problemas. Acresce-se o facto de, com a obrigatoriedade de escolarização até ao 12º ano para todos, a escola necessitar de um maior número de recursos e apoios diferenciados, ou seja, a escola terá que dar uma resposta educativa adequada e eficaz a todos os alunos. Como refere Rodrigues (2003, p.163) relativamente à natural diversidade de alunos *«A possibilidade real da diferenciação passa, assim, por uma nova diferenciação- ou seja, renovar a matriz da escola sob o signo da diversidade, pois esse é o cenário social e educativo real em que hoje se vive e é sem regresso»*.

Posto isto, a ausência de recursos e a falta de tempo poderá conduzir a que os professores e toda a comunidade educativa, não considerem possível uma inclusão que vá mais além de uma mera presença física nas salas de aula, nos diversos espaços e na própria vida da escola. Para Fullan e Hargreaves (2001, p.67) *«A disponibilidade de tempo para planificar com os colegas, para observar alguns deles a ensinar e para trabalhar com os alunos, individualmente, ou em grupos mais pequenos, tudo isto pode melhorar a qualidade do ensino»*. Assim, reestruturar a escola tendo em conta a diversidade da sua população estudantil implica que a prática de ensinar evolua no sentido de um excelente desempenho de todos os profissionais que, analisam, avaliam, refletem e ajustam o modo como organizam o ensino, levando ao sucesso efetivo das aprendizagens de cada um dos diferentes alunos. Deste modo, importa ainda ajustar as situações de aprendizagem dos discentes, pois como afirma Morgado (2003, p. 60) *«Será consensual que, se os professores ensinam de forma diferente, então o ensinar e o aprender deverão mobilizar um conjunto de estratégias que se tornam compatíveis entre si»*. Por outro lado, também, as escolhas de materiais de apoio devem ocorrer de forma estritamente associada aos objetivos estabelecidos. Sobre este assunto, Morgado (2004, p. 97) refere que *«Sintetizando, parece necessário diversificar os materiais e recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, e introduzir níveis de diferenciação na sua utilização, adequando-a às características dos alunos e aos objetivos definidos»*.

Neste sentido é função da escola organizar atividades e estratégias inclusivas de forma a potencializar o compromisso de todos os agentes educativos. Assim, é necessária uma completa reorganização que poderá passar pela resolução conjunta de problemas; por uma maximização e gestão adequada do tempo existente; por uma reflexão sobre o trabalho que se desenvolve, encarando-o como um processo de aprendizagem; pela criação de Equipas de Coordenação eficazes e essenciais para o

sucesso dos processos de desenvolvimento das escolas, cuja tarefa é planejar e conduzir as atividades de desenvolvimento, de uma forma cooperativa, com a participação essencial do Diretor da escola por possuir uma visão privilegiada dos recursos e potencialidades da mesma, de elementos dos diversos grupos disciplinares e níveis de ensino, de estruturas de apoio especializadas e dos assistentes operacionais. Como referem Fullan e Hargreaves (2001, p.178) *«É preciso que os professores e os seus diretores mostrem a coragem e o empenhamento necessários à ignição destas chamas vitais e à realização das mudanças pessoais exigidas para desencadear a mudança institucional»*. Este processo poderá também ser acompanhado por um elemento externo à escola que desempenharia a função de «amigo crítico», pois seria capaz de olhar a realidade escolar com algum distanciamento, tendo a lucidez de apontar o que é necessário fazer, prestando um valioso contributo no apoio à mudança.

Privilegia-se, nas escolas inclusivas, uma cultura de colaboração/cooperação no desenvolvimento das diferentes tarefas, pois é necessário que todas as sensibilidades sejam respeitadas e que as diferentes pessoas, com as suas distintas competências, sejam incentivadas a dar o seu melhor, numa partilha constante de responsabilidades que abranja os diferentes níveis de vida escolar. Compete, assim, à Direção da escola potencializar as diferentes lideranças e encorajar atitudes e práticas de colaboração/cooperação. Fullan e Hargreaves (2001, p.156) defendem que *«A partilha da liderança não implica a entrega do poder e a desresponsabilização; não significa, também, utilizar a colaboração para impor as próprias perspectivas pessoais. Enquanto líder entre os líderes, ou primeiro entre iguais, o director deve empenhar-se na promoção do envolvimento e das aprendizagens em tantas partes da escola quantas possível. Ele também é um profissional interativo e aprende tanto como dirige, através da colaboração»*.

Esta cultura de colaboração facilita a tomada de decisões e a resolução de problemas no seio da comunidade educativa, trazendo alguma segurança aos professores para conseguirem alterar as suas práticas letivas, fazendo da sala de aula um espaço de partilha de saberes. Sobre este assunto, Morgado (2004, p. 43) afirma que *«Torna-se assim necessária a atenuação progressiva das barreiras entre as equipas de professores no sentido de desenvolver atitudes e comportamentos que promovam a equidade, reciprocidade e respeito mútuo entre os diferentes elementos»*.

Como elementos centrais de qualquer mudança educativa, os professores têm que sentir que se identificam com a cultura e filosofias que a escola definiu. Cabe,

então, ao professor a reorganização das modalidades de trabalho com as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, pois eles requerem cuidados específicos nos ambientes educativos. Esta ideia é corroborada por Fullan e Hargreaves (2001, p.177) quando assegura que *«As condições favoráveis já existem: sozinhos e em conjunto, os docentes podem acender a chama que desencadeará a mudança»*.

No entanto, muito ainda há a fazer relativamente à formação de professores na área da educação especial, pois em termos de formação inicial, verifica-se que muitos cursos de formação de professores não desenvolvem a área das necessidades educativas especiais e na formação contínua. Neste sentido era importante providenciar uma alteração aos conteúdos programáticos existentes na formação inicial de professores e segundo Morgado (2004, p. 46, citando Mesquita & Rodrigues, 1994) *«Nesta perspetiva, seria também desejável que os programas de formação inicial de professores contemplassem aspectos relativos à intervenção com alunos com necessidades educativas especiais, os que, provavelmente, maiores e melhores níveis de compreensão exigirão»*. Também as ofertas formativas proporcionadas aos professores raramente se situam na realidade em que os seus problemas mais se evidenciam. Considera-se que esta formação deveria ser orientada para fins específicos, pois como afirmam Fullan e Hargreaves (2001, p.154) *«O desenvolvimento profissional não é, simplesmente uma questão de encorajar os professores a envolverem-se numa diversidade de acções de formação contínua»*.

Muitos professores têm investido por conta própria, no intuito de conseguir dar respostas às diferentes problemáticas no processo de ensino-aprendizagem, preconizando que a qualidade das aprendizagens passa pelo aproveitamento e pela valorização das diferentes experiências e práticas de todos, em contexto de sala de aula, e de todos os que se encontram envolvidos no processo educativo.

Deste modo, na perspetiva inclusiva da educação, a sala de aula deverá ser um local privilegiado de construção coletiva de saberes, na qual predomina um clima de respeito mútuo, assente na aceitação e na valorização de todos os contributos, considerando-se que todos se sentem envolvidos e são responsáveis não só pela sua aprendizagem como pela dos outros. A partilha do mesmo espaço por todos possibilita, ainda, a aprendizagem através da observação direta, teoria apresentada por Bandura (1977 e referenciada por Rodrigues, 2001, p.26) que valoriza que em relação ao ensino *«(...) não só a aprendizagem directa, mas também a que é efectuada indirectamente*

(aprendizagem vicariante). Ao realçar a aprendizagem que é feita através da observação e da reflexão sobre o comportamento de outras pessoas (...)».

Também é de extrema importância o papel dos assistentes operacionais, pois poderão ser mediadores de conflitos e como poderão manter um relacionamento informal com os alunos e famílias, visto que muitos residem na mesma comunidade local, poderão contribuir, se necessário, para a resolução desses mesmos conflitos. Este papel será reforçado se sentirem que as suas ações são valorizadas, então a sua atuação ganha visibilidade e poderão sentir-se como elementos fulcrais no processo de apoio aos alunos e na concretização de atividades e projetos que servirão para a melhoria da escola.

É igualmente preponderante o papel dos pais e a sua participação na educação dos seus filhos. Alguns, em nome de uma sociedade que escolhe aqueles que se mostraram bons líderes e realizaram com sucesso todas as suas aprendizagens, defendem grupos homogêneos pois acreditam que só assim os seus filhos sairão beneficiados, usufruindo de um ensino de extrema qualidade, no qual se destacam e serão bem aceites por todos. Outros, não aceitam as dificuldades e as problemáticas dos seus filhos, evocando a sua falta de motivação para o estudo e a sua incapacidade para os ajudar. Cabe ao professor e diretor de turma ser mediador destas situações, mostrando as diversas vertentes positivas de uma classe heterogênea.

Um dos aspetos ainda não mencionado e considerado como o central nas alterações a efetuar nas escolas no sentido da inclusão é o Currículo. Para Rodrigues (2003, p.92) *«A diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem um lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogêneo»*. A base desta diferenciação preconiza uma gestão pedagógica bastante complexa e obriga a escola e os professores a saírem da sua zona de conforto, pois pressupõe que se considere que os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, realizam-na de forma distinta e atingem objetivos e competências diferentes.

Torna-se, assim, premente uma mudança comportamental em relação à atuação dos docentes, pois é necessário que estes implementem um ensino diferenciado, criem diferentes abordagens educativas que captem a atenção dos alunos e, ao mesmo tempo, facilitem as aprendizagens. Para Tomlinson (2008, p. 35) *«Quando os professores*

praticam um ensino diferenciado, deixam de se ver como guardiães e administradores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de ensino».

Esta diferenciação curricular traz outros problemas, pois exige ao professor uma maior diversificação das estratégias utilizadas em sala de aula, um abrandamento do ritmo exigido pelo cumprimento de um programa e o estabelecimento de competências mínimas e essenciais para aquele nível ou ano de escolaridade. Assim, é necessário encontrar formas criativas de adaptar o currículo de modo a permitir a participação de alunos com NEE, pois é essencial que este seja entendido num contexto genérico no qual a educação especial é desenvolvida. Se assim não for, os programas que separam os alunos com NEE da restante classe, servem somente de segregação e não de inclusão.

Atualmente, os professores deparam-se com uma realidade assustadora em relação à diversidade de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem. Lidar com uma turma diferenciada poderá ser uma tarefa um pouco árdua e complexa, mas segundo Tomlinson (2008, p. 37) *«Os professores que se adaptam de forma confortável e competente ao ensino diferenciado desenvolvem inevitavelmente capacidades»*. Estas aptidões permitem aos docentes, segundo a mesma autora:

- Organizar e centrar os currículos em informações, conhecimentos e capacidades essenciais;
- Ver e refletir sobre os indivíduos assim como sobre o grupo;
- Livrar-se de primeiras impressões, ver para além das ações e desfazer estereótipos;
- Dar voz aos alunos;
- Pensar e usar o tempo de forma flexível;
- Conseguir uma gama diversificada de materiais;
- Pensar em várias formas de atingir um objetivo comum;
- Diagnosticar as necessidades dos alunos e desenvolver experiências educativas em resposta a diagnósticos;
- Antecipar o que pode correr mal numa atividade ou tarefa e estruturar o trabalho do aluno por forma a evitar potenciais problemas;
- Partilhar a responsabilidade do ensino com os alunos, certificando-se de que estes estão preparados para papéis partilhados;
- Fazer com que os alunos experimentem diferentes esquemas de trabalho a fim de os poder ver através de diferentes prismas e ajudá-los a conseguirem o mesmo;

- Acompanhar a aproximação e progressos dos alunos em relação a metas pessoais
- Organizar materiais e espaço;
- Dar instruções;
- Ensinar para o sucesso;
- Desenvolver uma noção de comunidade dentro da sala de aula.

Ainda assim, crê-se que não existem fórmulas únicas para o ensino diferenciado, os professores poderão aplicá-lo de diversas maneiras, tendo em conta a natureza da sua disciplina, graus de ensino e perfis de aprendizagem dos seus alunos. Todavia, os docentes continuam a ser a base e a esperança para a criação de escolas mais inclusivas, pois tirando partido da autonomia, poder-se-ão implementar projetos com práticas mais ativas, ligadas à comunidade local, criando-se dentro e fora da escola, espaços realmente inclusivos.

Estas novas formas de agir poderão abranger a construção do Projeto Educativo de Escola, pois como afirma Leite (2011, p.10) *«É necessário que os agentes educativos trabalhem em conjunto na elaboração do currículo, visando a sua adequação ao contexto – adequação às características da comunidade em que o Agrupamento se insere, às características dos alunos e também às características dos corpos docente e não docente que ali desenvolvem a sua actividade profissional. Essa adequação implica uma análise cuidada da situação de partida e a formulação clara e consensual dos problemas identificados, de modo a tornar possível o estabelecimento de metas e a organização das estratégias gerais comuns que favoreçam a consecução dessas metas»*. Deste modo, no Projeto Educativo de Escola poderão constar definições em relação à orientação estratégica daquela organização escolar, aos vários currículos e formas de atuar adotadas.

As consideradas escolas de qualidade são lugares especiais onde todas as pessoas aprendem como partilhar experiências, ideias e recursos. Estas dinâmicas contribuem para o nascer de novas práticas de cidadania e de inclusão escolar e social. Já afirmava Ainscow (1995, p.9) relativamente aos alunos com NEE que *«O que pode acontecer é que, à medida que o clima da escola progride, estas crianças passem a ser vistas a uma luz mais positiva. Mais do que apresentando problemas que têm de ser ultrapassados, ou, possivelmente, mais do que serem enviados para um apoio em separado, estes alunos podem passar a ser considerados como uma fonte de*

compreensão sobre a forma como o sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos. Neste caso, pode afirmar-se que as crianças indicadas como tendo necessidades educativas especiais são vozes escondidas que poderão informar e guiar, no futuro, o desenvolvimento das actividades».

Nesta lógica de ideias, considera-se que os alunos com NEE são reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente mais rico para todos. A implementação dessas novas estratégias, tendem a influenciar a forma como os professores se percebem a si próprios e a forma como veem o trabalho, tornando-os profissionais mais reflexivos e críticos, conseguindo transpor barreiras e considerando que o «impossível» poderá tornar-se «fácil». Deve-se partir do pressuposto que estar incluído é muito mais do que uma presença física é, antes de mais, um sentimento de pertença entre a escola e a criança, isto é, qualquer um é capaz de sentir que pertence à escola e a esta sentir que é responsável por ele. Devemos, ainda, considerar que todos aqueles que passam por nós, ao longo da nossa carreira enquanto docentes, deixam sempre um pouco de si, mas também levam um pouco de nós.

A escola/educação inclusiva conseguiu um impulso crucial com a Declaração de Salamanca, provinda da Conferência da UNESCO. Esta declaração, firmada por 95 países e organizações, despertou em todos uma grande determinação para o seu cumprimento. Portugal não fugiu à regra e os princípios consagrados na Declaração foram legislados, de uma forma célere. Mas, é urgente um comprometimento mais ativo por parte do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e de outras entidades, que compreendam as necessidades da escola enquanto instituição que veicula um «educação para todos». O caminho para um sistema de educação inclusiva só pode ser alcançado se houver força e direção para desenvolver uma política e uma cultura em cada escola, que ofereça um bom ambiente de acolhimento e convivência, onde todos acreditem que têm um lugar e um contributo a dar. Daí a importância de haver um diretor, que deverá ser um líder nato e de estruturas intermédias fortes.

É preciso estabelecer valores e princípios de acordo com os direitos básicos de cada um e implementar práticas que levem ao desenvolvimento e formação de todos, através da concretização de um trabalho colaborativo, assente numa cultura de partilha e reflexão, que promovam o direito à participação e à aprendizagem. É urgente encontrar um novo caminho, aquele que partindo das sendas já traçadas, abra novas rotas, sem abandonar a procura do alvo final – uma escola de qualidade para todos. Tal como afirmava Santos (1983, pág.51) «A escola só é democratizante, quando integra e

simultaneamente influencia a cultura local, regional e nacional e quando nela se aprende a Ver e a Falar».

1.4. As Inter-relações: pares

Acreditamos que a qualidade da inclusão educativa e social de um aluno com Multideficiência (MD) na comunidade escolar está relacionada de alguma forma com as interações concretizadas nesse meio. No entanto, como afirmam Espírito Santo e Santos, (2015, p.4) *«Esta é seguramente uma matéria de extrema complexidade, uma vez que os padrões normais de comunicação/interação com crianças com multideficiência estão afetadas e há que desenvolver um conhecimento aprofundado da especificidade de cada criança por forma a poder-se otimizar mecanismos de interação com ela e ajudar outros a fazê-lo, em particular, os profissionais responsáveis pelo seu programa educativo e os colegas da turma e da escola que frequenta».*

Antes de mais, é primordial pensar que a criança Multideficiente, como qualquer outra, necessita de sentir carinho, de atenção, de interagir com o ambiente e de se tornar um membro minimamente ativo nos contextos que frequenta. Para isso, necessita de desenvolver competências comunicativas e de ter oportunidades para interagir com os outros (Orellove & Sobsey, 2000).

Sabemos que grande parte do desenvolvimento da criança se dá na escola, especificamente nos comportamentos de interação que vai estabelecendo com os seus pares. No entanto, as crianças com Multideficiência são únicas, com capacidades e dificuldades específicas que interferem na forma como aprendem e interagem com os outros. Assim sendo, estas crianças têm enormes necessidades de estimulação, por isso é muito importante criar diversas oportunidades de interação com os seus colegas que, de forma intencional ou deliberadamente, comuniquem com elas de modo a que se reforcem e multipliquem as tentativas de interação que a criança com MD vai tentando realizar.

As interações entre os alunos sem problemáticas específicas com os alunos com Multideficiência, e por conseguinte o processo de comunicação entre ambos, podem ser facilitadas, se o ambiente à sua volta for propício a uma participação conjunta, que se realize de forma mais ativa e regular. Quando a criança não interage com o ambiente e não comunica com os seus pares, o seu desenvolvimento fica seriamente afetado e o acesso às oportunidades de aprendizagem fica limitado. Para tal, é necessário que os

professores e os diversos agentes educativos assegurem um ambiente agradável, profícuo à partilha, pois isto leva a que o aluno com MD sinta que é entendido e ao mesmo tempo que é aceite pelos seus pares, tendo por isso cada vez mais vontade para interagir. São estas interações que lhe permitem aceder à informação e reutilizá-la de acordo com as suas capacidades, propiciando até o seu desenvolvimento.

Salienta-se, ainda, o facto de estas crianças necessitarem de estar inseridas em ambientes onde lhes sejam dadas oportunidades de aprendizagens significativas, realizadas em contextos naturais. Este aspeto é essencial à aprendizagem, já que para aprenderem precisam de interagir com o ambiente físico e com as pessoas. Precisam de ter apoios, de terem acesso ao mundo que as rodeia, de perceberem o que se passa, de confiarem no outro, e isso implica mais tempo e maior disponibilidade da parte de quem com elas trabalha.

É por isso importante salientar que os parceiros envolvidos no processo comunicativo, o local onde decorrem as atividades que permitem as interações, assim como a atividade desenvolvida e o tempo que a interação demora são aspetos importantes a considerar na interação com as crianças com MD.

Queremos com isto dizer que, as interações que a criança com MD estabelece com os seus pares, num determinado meio são a base do seu desenvolvimento. É de salientar que, esta opinião se insere numa perspetiva «*socio-interaccionista*» relativamente ao desenvolvimento da criança. Segundo Vygotsky «*aprende-se através de experiências significativas e das interações com os objectos e com as pessoas*» (Lee & MacWilliam, 2002, p. 58).

Como nos diz Amaral (2002, pp. 9-10) «*a partilha das formas de comunicação e a compreensão dos tópicos de comunicação, são instrumentos necessários a uma comunicação eficaz*», a qual “*constitui uma poderosa ferramenta para aceder ao mundo e para estabelecer interações*».

Assim sendo, considera-se que as mudanças a operacionalizar na educação, no sentido de se promover a inclusão desses alunos no ambiente de ensino regular, podem ser benéficas para o amadurecimento e desenvolvimento não só desses alunos, como também daqueles que não têm necessidades educativas especiais. Esta metamorfose de conceções baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades, irão beneficiar todas as crianças (Ainscow, 1995). Devemos reconhecer, então, que a partilha de experiências e conhecimentos entre os diversos alunos, com e sem Multideficiência, é uma forma de

contribuir para a normalização dos comportamentos típicos de cada um e para a edificação de alicerces fundamentais na construção da personalidade de todos os alunos, promovendo-se deste modo uma maior aceitação pela diferença.

2. A Multideficiência

2.1. O Conceito

Para Nunes (2001, p.16) «a multideficiência é mais do que uma mera combinação ou associação de deficiências constituindo um grupo muito heterogéneo entre si, apesar de apresentarem características específicas/particulares. Constitui um subgrupo importante das pessoas referidas na literatura com “deficiências profundas”». As crianças/jovens com Multideficiência (MD) apresentam assim uma combinação de acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a outras de carácter motor e ou sensorial (visão e audição). Contreras e Valencia (1997, p.378) entendem por multideficiência “o conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial». É, ainda, frequente manifestarem acentuadas restrições no domínio da comunicação e fala e ou graves problemas de saúde. A conjugação destas limitações faz com que constituam um grupo muito heterogéneo, como se verifica na figura 2.



Figura 2- Alunos com Multideficiência

(Nunes, 2008, p.10)

Como refere Nunes (2005) a heterogeneidade das limitações apresentadas por estas crianças/jovens levam a poder constituir-se vários subgrupos, nomeadamente:

- Crianças/jovens com limitações cognitivas e visuais (baixa visão ou cegueira);
- Crianças/jovens com acentuadas limitações cognitivas e motoras;
- Crianças/jovens com acentuadas limitações cognitivas, motoras e visuais (baixa visão ou cegueira);
- Crianças/jovens com acentuadas limitações cognitivas e auditivas (surdez severa ou profunda);
- Crianças/jovens com acentuadas limitações cognitivas, motoras e auditivas (surdez severa ou profunda).

Desta forma, as crianças/jovens com MD tornam-se um grupo muito heterogéneo e consequentemente, são alunos com necessidades de aprendizagem únicas e excecionais que evidenciam um quadro complexo e precisam de apoio permanente ao longo da sua vida na realização da maioria das atividades quotidianas, como seja a alimentação, a higiene, a mobilidade, o vestir e o despir, de forma a aumentar o nível de atividade e participação nas diferentes atividades, em função dos contextos naturais de vida familiar, escolar e social. Segundo Saramago et al. (2004) as acentuadas limitações nos diferentes domínios impedem a interação natural com o meio ambiente, o que dificulta a sua inclusão nos diversos meios que frequentam. A existência destas limitações cria inúmeros desafios a todos os que com eles lidam e trabalham, a família e nomeadamente os profissionais de educação.

A combinação das limitações em diferentes domínios condiciona gravemente o desenvolvimento e o acesso à aprendizagem, por isso é importante proporcionar a estas crianças/jovens oportunidades de aprendizagem da vida real, garantindo a sua interação com o ambiente natural e promovendo atividades que se adequem às suas capacidades e necessidades. As suas maiores limitações não decorrem daquilo que podem aprender, mas do que lhes é ensinado. Assim pelas suas características e necessidades específicas, colocam questões muito particulares em termos educativos.

2.2. Causas e características

A Multideficiência sendo um fator que impossibilita o indivíduo de interagir com o meio, afeta todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento através de uma interação com a realidade quer física, quer social.

Segundo vários estudos realizados, a causa mais frequente da Multideficiência é a paralisia cerebral, daí resulta prejuízos para a postura e a mobilidade do indivíduo. Contudo, para além destas, existem outras causas a ter em consideração uma vez que os problemas diagnosticados se relacionam com o momento de ocorrência do problema, os agentes que afetam e a forma como atuam.

Cerca de 40% dos casos, a causa da Multideficiência é incógnita. Quando a etiologia é identificada, fatores como a hereditariedade, problemas na gravidez e durante ou após o nascimento, poderão desencadear deficiências múltiplas graves (Smith, 2008).

Para melhor clarificar esta ideia apresentamos a tabela nº 1.

Momento de ocorrência do problema	Agentes que afetam	Forma como atua	Resultado típico
Concepção	Translocação de pares de cromossomas no nascimento.	Mudanças sérias no embrião e no feto, muitas vezes fatais.	Certos reagrupamentos dos cromossomas podem levar à Síndrome de Down e à Deficiência Mental.
	Erros congénitos do metabolismo como a Fenilcetonúria (lesão no cérebro da criança com graves sequelas neurológicas e mentais).	Incapacidade de efectuar processos químicos e metabólicos; Danos no desenvolvimento fetal.	Resulta em deficiência grave ou outras complicações; pode ser revertido parcialmente quando diagnosticado cedo e administrando-se uma dieta especial.
Pré-natal	Medicamentos como talidomida (medicamento usado como sedativo).	Medicamento usado como sedativo para a mãe que pode prejudicar o desenvolvimento normal do embrião.	Uma criança acentuadamente deformada com anomalias sérias no coração, olhos, ouvidos, membros superiores e inferiores e outras.
Natal	Anoxia (falta prolongada de oxigénio ao feto durante o processo de nascimento).	A falta prolongada de oxigénio pode causar destruição irreversível de células cerebrais.	Criança com Paralisia Cerebral que pode ou não ter Deficiência Mental e outras anomalias que afectam a visão e a audição.

Pós-natal	Encefalite e meningite.	Doenças infecciosas (sarampo, coqueluche, entre outras) podem levar à inflamação das células do cérebro e à sua destruição.	Pode levar a uma variedade de problemas, com uma falta de tensão e a Hiperactividade; causa Epilepsia, Deficiência Mental e problemas de comportamento.
------------------	-------------------------	---	---

Tabela 1- Agentes causadores da Multideficiência (Kirk & Gallagher 1996, p.416).

Desta forma, as crianças/jovens com MD podem apresentar características muito diversas, as quais são determinadas, essencialmente, pela combinação e gravidade das limitações que apresentam, pela idade em que surgem e pelas experiências vivenciadas. Com base nas suas características depreende-se que têm dificuldades na compreensão do mundo que os rodeia, necessitando assim de uma constante estimulação, de muitas oportunidades de interação e de parceiros que comuniquem com elas de forma adequada em contextos reais, de modo a reforçar as suas tentativas de interação.

As crianças com MD têm as mesmas necessidades qualitativas que todas as outras. *«A diferença revela-se no facto de as pessoas com deficiência (...) não terem capacidade para, de uma forma independente, criarem condições, situações e experiências nas suas vidas que lhes permitam responder a algumas ou a todas as suas necessidades básicas»* (Nunes 2008, p.17).

Salienta-se, ainda, que o conjunto das suas dificuldades e necessidades representam um enorme desafio em termos educativos, constituindo um grupo muito dissimilar entre si, em termos de idades, capacidades, necessidades e experiências. De facto, as maiores limitações destas crianças não decorrem, na generalidade, daquilo que podem aprender mas do que lhes é ensinado e a sua inclusão implica uma grande reflexão, não apenas sobre o papel da escola, mas também sobre a noção de sucesso, pois à diversidade de cada criança/jovem com MD, deverá corresponder uma diversidade de padrões de sucesso. Segundo Amaral (2002, p. 39), *«tudo o que a criança com multideficiência aprende tem de ser ensinado»*.

Em relação às suas características, embora seja um grupo bastante heterogéneo como já foi anteriormente referido, estas crianças/jovens partilham algumas características comuns. O mundo apresenta-se-lhes como algo de caótico, desorganizado e perigoso tornando-as incapazes de se aventurarem na sua descoberta. *«As oportunidades de interacção com os outros encontram-se limitadas e a integração*

social fica comprometida, tornando a vida destas crianças pouco interessante e mesmo frustrante» (Nunes, 2001, p.82).

A autora, supra citada, refere ainda que a criança/jovem com MD tem graves problemas, em dois ou mais domínios, sendo que as limitações cognitivas estão sempre presentes. Estas crianças/jovens apresentam frequentemente, e às vezes de forma associada, problemas de linguagem/fala/comunicação e ainda problemas de mobilidade. Menciona, também, que *«uma análise rápida de um grande número de casos de crianças com multideficiência evidencia dois aspectos fundamentais: a maior parte não usa a linguagem de forma eficiente, e uma boa parte delas tem problemas em se deslocar sem auxílio. Estas duas características, essenciais para o desenvolvimento, limitam as oportunidades de aprendizagem incidental»* (Nunes, 2008, p.5).

As suas limitações fazem com que sintam dificuldades ao nível da atividade e da participação, ou seja enfrentam inúmeros desafios a nível físico e social. A nível físico é comum manifestarem restrições nos movimentos, anomalias do esqueleto, problemas visuais ou auditivos, problemas respiratórios, epilepsia e fragilidades no sistema imunitário. A nível social é usual manifestarem dificuldades em estabelecer laços afetivos, expressar sentimentos e afetos e tomar decisões sobre aspetos básicos da sua vida. Apresentam dificuldades ao nível da interação com o meio envolvente; na compreensão do mundo; na seleção de estímulos relevantes; na compreensão e interpretação da informação recebida; na aquisição de competências; na atenção na concentração; no pensamento; na tomada de decisão sobre a sua vida e na resolução de problemas (Nunes, 2008). Estes aspetos têm repercussões no seu processo de ensino-aprendizagem, pois pode tornar-se difícil posicioná-las corretamente na cadeira de modo a estarem atentos e disponíveis para a aprendizagem, bem como ajudá-las a usar funcionalmente a visão e a audição nos diferentes contextos. Segundo Orelove e Sobsey (2004, citados por Amaral et al., 2004, p. 213), as crianças/jovens com MD *«... podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem»*.

Estas crianças/jovens enfrentam, ainda, sistematicamente barreiras ambientais e pessoais que limitam a sua participação e aprendizagem. São escassas as suas experiências significativas, bem como as oportunidades de comunicação.

Em relação à comunicação, as crianças e jovens com MD apresentam normalmente formas pouco eficientes, reduzindo assim a sua capacidade de interagir com os seus

parceiros nos diversos contextos. De facto, tal como afirma Sim-Sim (1998, p.53) *«...embora importante, a articulação de sons é apenas um dos aspetos da manifestação linguística. A atribuição de significado a cadeias fónicas e a organização dessas cadeias de acordo com regras (semânticas, sintácticas e pragmáticas) são domínios a manipular no decurso do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem»*. Também Amaral (2002, pág. 18) evidencia a importância da comunicação afirmando que *«O ser humano apresenta comportamentos e todos os comportamentos têm potencial comunicativo»*.

Face ao complexo quadro de limitações que muitas vezes caracteriza a Multideficiência, estas crianças/jovens evidenciam necessidade de apoio permanente na maioria das atividades quotidianas. As limitações no domínio cognitivo, motor e sensorial, a falta de experiências e de oportunidades de comunicação, são as principais causas das dificuldades evidenciadas por estes alunos, o que constitui um enorme desafio para os profissionais da educação.

É essencial centrarmo-nos nestes alunos como sendo um aprendiz único, com capacidades e dificuldades específicas. Para eles a escola é um local de cidadania, onde poderão aprender a viver e a participar em atividades conjuntas, convivendo com pessoas diferentes, porque as suas limitações e dificuldades fazem com que estes alunos olhem o mundo de modo diferente. Neste sentido, precisam de ter mais experiências significativas para manterem as competências já desenvolvidas e necessitam de vivenciar situações idênticas em diferentes contextos, que se tornam rotinas e facilitam a generalização de competências.

Um dos maiores desafios que se colocam às escolas de ensino regular é o de conseguir ensinar alunos com capacidades e níveis de funcionamento muito diversos e particulares. As dificuldades resultam quer das próprias características destes alunos quer do facto de nem sempre existirem condições nos estabelecimentos de ensino regular para os incluir com sucesso. Deste modo, a frequência dos alunos com MD nas escolas de ensino regular, implica uma mudança de paradigma quanto ao papel que a escola pode desempenhar na sua educação.

2.3. Aprendizagem da criança com Multideficiência

Considerando as características e as necessidades destes alunos, a principal prioridade na sua educação não é, na maior parte dos casos, a aprendizagem da leitura e da escrita, embora esta seja uma competência de grande importância. Existem outras funções igualmente relevantes, prepará-los para diversas atividades e contribuir para que tenham a melhor qualidade de vida possível. Assim sendo, a aprendizagem incidental não acontece, sendo necessário um ensino direto de competências o mais precocemente possível e a criação de mecanismos eficazes, sistemas de apoio que lhes permitam serem aceites como indivíduos que contribuem de uma forma positiva, para o dinamismo dos ambientes de aprendizagem.

Para que a escola possa de facto ensinar conteúdos úteis aos alunos com Multideficiência (MD) é fundamental implementar estratégias específicas, só assim se poderá garantir uma educação de qualidade a estes alunos. Assim, é imprescindível desenvolver um trabalho colaborativo entre a equipa responsável pelo discente, pois este exige uma rede de apoios constituída por diferentes profissionais, os quais devem definir objetivos comuns, refletir acerca dos conteúdos programáticos e sobre o tipo de respostas educativas a desenvolver, para que as aprendizagens se concretizem. Atualmente, a planificação e desenvolvimento de tarefas conjuntas ainda não se processa com a regularidade essencial, face à heterogeneidade e necessidades do público escolar. De acordo com Morgado (2004, p. 42) *«A cooperação entre professores parece também constituir-se como uma das áreas de maior desenvolvimento potencial, pois, apesar de algumas experiências realizadas, a presença estruturada e regular de dispositivos e atitudes de cooperação nas nossas escolas constituir-se-á como exceção e não como regra»*.

Quanto às respostas educativas a implementar pela equipa, destaca-se o facto de estas serem diferenciadas, pelo que é essencial proceder-se à sua análise tendo em conta não só as capacidades do aluno, as suas necessidades e motivações, mas também os desejos dos respetivos pais, não esquecendo as condições e equipamentos existentes nas escolas. Dadas as características e necessidades dos alunos com MD a intervenção exige o desenvolvimento de formas de articulação entre docentes, outros técnicos e família. De acordo com Madureira e Leite (2003) o trabalho em equipa de colaboração contribui para o desenvolvimento de respostas eficazes e criativas, leva ao desenvolvimento de

atitudes profissionais, de competências específicas e cria bases para a articulação com outros parceiros. Neste trabalho os alunos são o centro da intervenção, assim as preocupações deverão deter-se na criação de respostas para crianças/jovens com MD de acordo com as suas necessidades e as da sua família. Sobre este assunto, Tomlinson (2002, p.101) atesta que *«A mudança escolar é complexa, imprevisível e confusa. Nunca ninguém apresentou um plano infalível que a implementasse. Mesmo assim, a clareza de objectivos, a partilha de pontos de vista e a sensatez dos primeiros passos podem fazer uma diferença significativa na formação de equipas, no uso eficiente dos recursos e na redução da tensão, à medida que o esforço da mudança vai adquirindo forma»*.

No entanto, para que os alunos com MD possam realizar eficazmente as aprendizagens é fundamental reconhecer-se, também, o valor da comunicação. Na generalidade, estas crianças não usam a linguagem oral, o que dificulta significativamente a comunicação com os outros. A incapacidade para usar a fala tem um impacto muito forte no desenvolvimento das capacidades individuais, no controlo do ambiente que as rodeia (mesmo o mais elementar aspeto da vida diária), para além das suas repercussões no desenvolvimento social (Nunes, 2008). Assim, na maioria das situações a comunicação passa pelo uso de formas não-verbais, ou seja, a comunicação não simbólica, com o fim de corresponder às capacidades comunicativas individuais e possibilitar o seu desenvolvimento e melhoria da interação com o meio envolvente.

Todavia, como todas as outras, a criança com MD tem necessidade de expressar sentimentos, partilhar ideias, fazer pedidos, fazer escolhas e interagir com os seus pares, e como em muitos casos a linguagem oral não é utilizada, compromete-se significativamente a comunicação com os outros. Amaral (2002) reforça este aspeto ao afirmar que a ausência do uso de formas de comunicação convencionais interfere no processo comunicativo e cria dificuldades adicionais no estabelecimento de interações significativas e no processo de aprendizagem. Portanto, os parceiros que com elas interagem são desafiados a identificar as formas de comunicação que usam, bem como as suas intenções comunicativas, de modo a poderem responder-lhes adequadamente e assim, ser possível estabelecerem interações comunicativas que as levem a ter um maior acesso à informação, existente nos ambientes onde se encontram e a ter uma melhor qualidade de vida.

Uma vez que têm o acesso limitado à informação por apresentarem pouca capacidade de exploração do ambiente circundante e reduzidas oportunidades de

interação, resultante da fraca exposição aos ambientes diversificados e a parceiros significativos, é-lhes, assim, vedado a possibilidade de compreender e interagir com pessoas e com objetos significativos, ou seja, com o meio que as rodeia. Daí que a informação que recebem é muitas vezes fragmentada, distorcida e incompleta dificultando as aprendizagens e consequentemente o seu desenvolvimento (Amaral et al., 2004). De referir, ainda, o facto de ser comum demonstrarem um tempo de resposta mais longo do que as crianças sem problemas, de efetuarem menos respostas e muitas das vezes estas serem difíceis de interpretar. Estas dificuldades, de acordo com Orelove e Sobsey (2000), resultam em parte das graves limitações que apresentam em termos da tonicidade muscular (muito alta ou muito baixa) e das limitações visuais e/ou auditivas.

Desta forma, frequentemente apresentam necessidades muito básicas e as acentuadas limitações, colocam amplos desafios à aprendizagem e muitas restrições à participação nas atividades do dia-a-dia. A intervenção com estes alunos deve focar-se em atividades de vida real. Estas *«são experiências significativas de cada criança individual no contexto da sua vida, família e comunidade. Como exemplos de actividades da vida real temos actividades tais como brincar, comer, vestir-se ir ao cinema ou visitar um amigo»* (Amaral et al., 2006, pág. 8). Objetivamente pretende-se desenvolver, na criança, níveis de interação, participação no mundo que a rodeia, assim como a socialização, a autonomia, comunicação, movimento físico e até desenvolver, em alguns casos, conceitos relacionados com áreas académicas.

Quanto ao nível de funcionamento e autonomia, na sua maioria, necessitam de ajuda total na mobilidade, na higiene pessoal e na alimentação. Neste sentido é necessário proceder-se à organização dos ambientes de maneira a proporcionar o envolvimento dos alunos com MD, na procura de informação e na compreensão do mundo envolvente. A estruturação do ambiente de aprendizagem deve ainda criar oportunidades para que estes alunos realizem trabalhos de parceria, em pequenos grupos e possam ter a atenção individualizada que necessitam.

Para o desenvolvimento das atividades também é necessário ter em atenção os materiais a utilizar, pois estes alunos poderão precisar de tecnologias de apoio que facilitem o acesso à comunicação, à autonomia pessoal e social, de modo a aumentar-se a sua interação como o meio e a sua participação em diversos contextos. Também as atividades deverão ser diversificadas e funcionais, porque o desenvolvimento de qualquer criança acontece a partir das experiências que realiza nos diferentes ambientes. Assim, os contextos regulares de ensino devem desenvolver estratégias que facilitem o

acesso ao mundo, possibilitando que os discentes com MD possam ser ativos nas interações sociais e se envolvam em variadas experiências significativas da vida real. Implementar estas estratégias em diferentes espaços, não apenas na sala de aula, permitir-lhes-á aumentar o conhecimento que têm do mundo.

Perante as suas capacidades e para que possam compreender o mundo que os circunda, apropriando-se de conceitos sobre si e sobre os outros, minimizando as barreiras e satisfazendo as suas necessidades, estas crianças e jovens requerem apoio e estimulação constante. A minimização das dificuldades de aprendizagem destes alunos, passa por estarem ativamente envolvidos no seu processo de aprendizagem, sendo essencial para além da utilização de estratégias diversificadas, o uso de pistas táteis, pistas de movimento, pistas de objetos e pistas de imagens por parte dos diversos agentes comunicativos, são estratégias que possibilitam aos alunos com MD antecipar o que vai acontecer. Estas pistas de informação devem ser usadas conjuntamente com a fala. O uso destas e de outras formas de comunicação possibilita a diminuição de algumas barreiras à sua participação e aprendizagem. Neste âmbito, Niza (1998, citado por Morgado, 2004, p. 91) propõe que *«se envolvam os alunos no próprio processo de definição das actividades/tarefas sustentando, de forma mais alargada, que alunos e professor devem cooperar na gestão dos conteúdos curriculares, na definição de actividades e tarefas, na definição e gestão dos materiais e recursos de suporte e ainda na gestão do tempo e dos espaços»*.

Embora, as crianças com Multideficiência apresentem muitas limitações que condicionam o seu desenvolvimento e aprendizagem têm, no entanto, potencial que lhes permite fazer aprendizagens. Para tal, as respostas educativas a implementar devem permitir que os alunos com MD possam estabelecer relações sociais e amigáveis com os seus pares, possibilitando-lhes ao mesmo tempo a aquisição de conhecimentos acerca do mundo que os rodeia. Não menos importante é a criação de contextos educativos especializados nos estabelecimentos de ensino regular, como é o caso das unidades especializadas em Multideficiência.

De facto, os alunos com MD, independentemente da sua condição cognitiva e física, têm necessidades de interagir, brincar e aprender com os seus pares no ambiente escolar de modo a adquirirem competências essenciais para a vida em sociedade, mesmo que tenham de percorrer caminhos diferentes para alcançarem os objetivos propostos, *«a inclusão na comunidade e a qualidade de vida são objectivos comuns a todos os seres humanos»* (Nunes, 2008, p. 19).

A ideia da educação de alunos padrão não se coaduna com a filosofia de uma escola para todos, uma vez que não existem dois seres humanos que apresentem as mesmas características. A individualidade do ser humano leva a que cada um realize processos de aprendizagem distintos, *«dado que cada cérebro processa a informação recebida de uma forma diferenciada»* (Nunes, 2008, p. 19).

Muito embora a educação destes alunos constitua um verdadeiro desafio para o sistema educativo e para todos os profissionais, é necessário que o seu processo educativo registe alterações específicas quer ao nível do currículo quer ao nível dos conteúdos, das estratégias, dos recursos humanos e materiais, para que sejam ajudados a vivenciar experiências de sucesso, a fazer aprendizagens funcionais e úteis e a ter algum controlo sobre as suas vidas.

2.4. Avaliação e Intervenção na criança com Multideficiência

A avaliação é um processo de recolha de informação que permite compreender as competências e as necessidades da criança/jovem. Facilita também assimilar o modo como funciona nos diversos contextos, de forma a possibilitar a planificação de uma intervenção adequada. Nesta perspetiva, a avaliação pode ser considerada *«como a tomada de decisão para intervir»* (Bairrão, 1994, p.1).

A independência na vida futura é um dos importantes pressupostos a considerar pelos profissionais de educação na formação dos seus alunos, preparando-os para a vida pós escolar. Como os alunos MD sofrem de limitações ao nível da autonomia e no desenvolvimento de atividades da vida diária, estes necessitam de um apoio especializado e de um maior número de profissionais ao seu dispor.

Perante estes aspetos, o modelo de avaliação e de intervenção a implementar deve ser de base ecológica, tipo de metodologia criado por Brown et al. em 1979 (citados por Amaral & Nunes, 2008). Este modelo baseia-se na recolha de dados da vida real e dos ambientes em que a criança se insere, tendo em atenção não só as necessidades atuais como as futuras, para se definirem as principais áreas de intervenção ao nível da aprendizagem. Assim, todos os intervenientes - escola, docentes, técnicos, pais e a comunidade em geral - cooperam na definição de objetivos educacionais para efetuar programas de carácter funcional, para que a criança realize aprendizagens significativas nos seus contextos naturais. Neste âmbito, serão

estimuladas as suas competências ao nível da autonomia e atividades ocupacionais, tendo em vista uma maior independência na vida futura.

A eficácia das aprendizagens, nos alunos com Multideficiência (MD), depende do planeamento da intervenção, visto ser o suporte da organização e implementação das atividades. Assim, o sucesso e eficiência da intervenção educativa em Multideficiência implica o desenvolvimento de um trabalho em equipa, pressupondo a utilização de um modelo holístico, de base ecológica (interação com os diferentes ambientes em que participa) que garanta a adequação das ofertas às necessidades evidenciadas e oportunidades de interagir com objetos e pessoas, nos diversos contextos naturais em que se insere, desenvolvendo aprendizagens a partir destas interações.

Esta abordagem constitui um meio de análise para que se possa adaptar a intervenção às necessidades, tendo em conta os contextos em que as crianças estão inseridas, as relações que estabelecem e as oportunidades de aprendizagem significativas, que se encontram ao seu alcance. Todavia, antes de qualquer atuação é basilar recolher todos os dados que nos permitam estabelecer com rigor quais são as necessidades educativas do aluno em cada momento, para prosseguir o seu desenvolvimento de forma harmoniosa. Para tal, é fulcral reunir toda a informação sobre as realizações atuais do aluno nos diversos ambientes de vida, as suas dificuldades específicas, o tipo e grau de deficiência e ainda sobre o seu meio familiar e social.

Constituindo uma tarefa complexa e importante, não ficará apenas a cargo do educador/professor, sendo obrigatório o envolvimento da família neste processo e de outros técnicos cuja formação ou informação complementa a já existente. Esta forma de atuação é corroborada por Orelove e Sobsey (2001), pois estes autores defendem um modelo de intervenção transdisciplinar, que assenta na troca de conhecimentos, em que alguns dos participantes têm uma intervenção direta com a criança, sendo que os restantes participam de forma indireta. Desta equipa poderão fazer parte diferentes entidades, como o professor de Educação especial, o professor do Ensino Regular, terapeutas e familiares. Outros profissionais poderão ser abrangidos dependendo das problemáticas das crianças.

Neste contexto o professor de Educação Especial assume um papel importante não só na ação direta mas também enquanto mediador do ensino, funcionando como consultor do processo de aprendizagem do aluno. O professor Titular de Turma será o dinamizador deste processo, cabendo-lhe também a responsabilidade de articular as informações fornecidas por todos e tornar possível a inclusão de todos os seus alunos.

Por outro lado, as redes de apoio (familiares e outras) devem constituir um suporte para estas crianças. Têm o compromisso de participar de forma ativa no processo educativo, uma vez que a criança aprende mais eficazmente quando a aprendizagem é integrada nas atividades da vida diária, sendo mais fácil a continuidade do trabalho desenvolvido.

Tal como afirma Amaral et al. (2006, p.55) a avaliação constitui «*uma etapa muito importante para que uma intervenção seja bem-sucedida ao longo do tempo. A avaliação auxilia os professores a detectar os ajustes necessários relativamente a objectivos, estratégias de ensino de determinadas competências e iniciativas*».

Assim, e de acordo com Amaral e Nunes (2008), a intervenção deve ser orientada para a participação e atividade, isto é, deve ser orientada por modelos que se centrem na atividade e não apenas no desenvolvimento. As ações devem ser percecionadas numa perspetiva do alargamento do seu envolvimento em ambientes significativos, proporcionando experiências diversificadas que ajudem a criança/ jovem com MD a ser aceite pela comunidade e família, a ser respeitado e a sentir segurança, a ter pessoas significativas com quem interagir e, por fim, a tornar-se o mais autónomo e independente possível, proporcionando, ainda a aprendizagem.

Esta intervenção deve ter como base a frequência de ambientes de aprendizagem organizados e estruturados, para que sejam criadas condições de estabilidade emocional para que estas crianças (ao serem minimizados os fatores perturbadores que poderão condicionar negativamente a sua aprendizagem) e possam intervir e participar nas atividades. A frequência destes ambientes de aprendizagem organizados e estruturados irá possibilitar, a interação com pessoas relevantes para a criança Multideficiente (pares da criança e adultos), realizada através de meios de comunicação adaptados às suas capacidades.

Para a inclusão efetiva destas crianças/jovens em termos profissionais e comunitários, considera-se importante a criação de redes de trabalho, através de parcerias com empresas e associações, que possibilitem um maior leque de oportunidades futuras.

2.5. Organização do Currículo

A partir do momento em que o sistema educativo proporciona a oportunidade de crianças/jovens com deficiência e em idade escolar frequentarem a escola pública, esta defronta-se com a questão do currículo a desenvolver, sem dúvida um desafio para os professores que atuam junto destes alunos. Amaral e Ladeira (1999, p.8) referem que *«O direito de estar na escola aplica-se a qualquer criança, incluindo as que têm multideficiência. Como tal, estes alunos devem ter oportunidades de frequentar a escola regular, de agir como elementos chave no desenvolvimento de métodos de ensino e de poder participar, sempre que possível; nas decisões relacionadas com os assuntos e conteúdos a ensinar»*.

Ao delinear-se um currículo para estes alunos, o foco é o desenvolvimento de aprendizagens relevantes para a vida diária, de forma a possibilitar-lhe a participação tão independentemente quanto possível nos contextos onde atua. O currículo para alunos com Multideficiência (MD), como qualquer outro currículo, está baseado em princípios que apontam para conceções do desenvolvimento humano, da sociedade e de princípios pedagógicos de ensino aprendizagem. Nesta medida podemos dizer que as conceções curriculares têm vindo a sofrer alterações.

De acordo com as duas abordagens distintas da deficiência, tradicionalmente considerava-se o modelo médico – terapêutico e os objetivos da intervenção concentravam-se essencialmente no desenvolvimento de *skills*, tendo como referência a perspetiva de desenvolvimento. Por outro lado, tendo em conta o quadro de referência biopsicossocial, da incapacidade, surge o modelo de currículo baseado na perspetiva ecológica. Amaral et al. (2004, p. 49) também consideram que *«Este tipo de abordagem (desenvolvimentalista) centra-se, basicamente, nas competências de aprendizagem específicas e não na qualidade da participação em ambientes normais de vida da criança»*.

O currículo para alunos com MD deve ter um carácter flexível e as estratégias a utilizar devem ser selecionadas de forma a responder às características individuais e alargar de forma progressiva a participação nos contextos e cada vez mais diferenciados (Nunes, 2008). Bronfenbrenner (1979, citado por Amaral et al., 2006) descreve o desenvolvimento do ser humano como um processo de interação progressiva das crianças com os contextos que a rodeiam, levando-as a níveis cada vez mais altos de representação e categorização.

Assim, o currículo deverá ter uma organização em espiral, em que no centro do círculo, ou no nível inicial de desenvolvimento, a criança faz aprendizagens sobre si própria em interação com um adulto significativo. No segundo nível a criança aprende coisas sobre o ambiente próximo, ou seja casa, família e amigos e sobre as atividades que se realizam nesses ambientes, como por exemplo: comer, vestir/despir, higiene pessoal, visitar amigos, brincar entre outras. Num terceiro nível aprende coisas sobre ambientes alargados levando-a a um maior conhecimento do mundo.

Nunes (2008) refere que o currículo, para estes alunos, deverá ter uma organização que contemple o desenvolvimento de competências referentes a diferentes áreas curriculares:

- Comunicação;
- Orientação e Mobilidade;
- Desenvolvimento pessoal e social: atividades de autonomia pessoal e com a vida doméstica;
- Compreensão do mundo que o rodeia e a sua relação com mesmo;
- Académica: leitura, matemática, expressões, entre outras.

A mesma autora considera que do conjunto das áreas apresentadas, duas delas constituem-se com centrais, são elas a Comunicação e a Orientação e Mobilidade (no caso de alunos com surdo cegueira ou com MD que apresentam baixa visão ou cegueira) sendo as outras complementares. Desenvolver competências nestas duas áreas permite que os alunos possam interagir com pessoas e objetos; tenham acesso à informação significativa; realizem aprendizagens significativas; compreendam melhor os contextos que os rodeiam e se desenvolvam globalmente.

Não podemos esquecer que os currículos definidos inicialmente poderão sempre ser reajustados, a partir do momento que se verifique através dos procedimentos de avaliação, que os objetivos pré-estabelecidos não foram alcançados. Neste caso, como afirma Morgado (2003, p. 79) *«a gestão curricular prevê e aceita a introdução de ajustamentos e modificações durante o desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem, considerando também que, tão importante como os resultados (os produtos) da aprendizagem, será o próprio processo de aprendizagem»*.

Como já foi anteriormente referido, a educação dos alunos Multideficientes exige a implementação de um currículo funcional, com adequações curriculares ao nível dos conteúdos, das estratégias e dos recursos humanos e materiais, nem sempre fáceis

de concretizar numa sala de aula, por isso é importante encontrar um equilíbrio entre a inclusão e as necessidades individuais destes alunos.

3. A Educação Especial

3.1. Inclusão Educativa de alunos com Multideficiência

Segundo Amaral e Ladeira (1999, pp. 7-8) a inclusão *«é um processo que se desenrola ao longo da vida de um indivíduo, e que tem como objectivo a melhoria da sua qualidade de vida. Este processo tem, entre outros, o objectivo de melhorar as condições de participação e envolvimento da população com multideficiência na vida da comunidade, através de um envolvimento na escola, no trabalho, em actividades de recreio e na família.»*

A educação inclusiva parece ser a essência de uma filosofia educacional que implica uma conexão determinante entre instrução e educação, assim como entre interação e mediação educativa, pela qual se poderá possibilitar o desenvolvimento global, académico, pessoal e social de todos os alunos, inclusivamente dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). As escolas deverão ser capazes de acolher a diversidade, neste sentido, os contextos de natureza inclusiva tornam-se, finalmente, locais de desenvolvimento.

Para Kugelmass (2001, citado por Morgado, 2003, p. 44) *«O desenvolvimento de estruturas educativas inclusivas passa assim a ser entendido como uma peça fundamental no combate a mecanismos de discriminação e exclusão social através da capacidade de acolher e promover sucesso para todos os alunos uma vez que as escolas assentes em estruturas rígidas e fortemente hierarquizadas e num currículo padronizado não contemplam as experiências e capacidades de diferentes grupos de alunos, reproduzindo valores, procedimentos e convicções da cultura dominante».*

Incluir crianças com Multideficiência (MD) nas escolas do ensino regular implica a definição de respostas educativas que permitam o seu progresso e consequentemente o seu desenvolvimento. As barreiras que se colocam à sua participação e à aprendizagem destas crianças são muito significativas. Segundo Amaral et al, (2004) faz com que necessitem de apoio intensivo quer na realização das

atividades diárias, quer na aprendizagem; parceiros que os aceitam como participantes ativos; vivências idênticas em ambientes diferenciados; ambiente comum onde existam oportunidades significativas para participar em múltiplas experiências diversificadas e oportunidades para interagir com pessoas e objetos significativos.

Correia (2003, p.9) afirma que *«a caminhada para que elas (escolas inclusivas) possam vir a responder às necessidades de todos os alunos continua a ser bastante árdua, uma vez que há a necessidade de se proceder a reestruturações bastante acentuadas em todos os quadrantes, desde as atitudes de todos os profissionais de educação e dos pais até à reorganização da sala de aula (e do espaço escola) em termos físicos e pedagógicos»*.

Deste modo, para construir escolas inclusivas é necessário, antes de mais, compreender e estabelecer pontes, traçados, entre os diferentes pontos de vista, crenças, valores, atitudes, pedagogias e práticas. É necessário criar condições físicas e humanas para que se incentivem as comunicações e se alterem as atitudes. Estas serão a força motriz mas não se alteram espontaneamente, nem por força da vontade, por decreto, ou por geração espontânea de uma nova mentalidade, são também fruto de uma aprendizagem, o que implica a sua experimentação. Assim, podemos dizer que a educação inclusiva é *«a proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do espaço e do tempo pedagógico para todas as crianças, de forma a concretizar os ideais da escola pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade»* (Ferreira, 2002, citado por Rodrigues et al, 2007, p.24).

Considerando que a família também desempenha um papel fundamental no processo de inclusão, quanto mais cedo a criança se envolver nas relações sociais, mais benefícios obterá, tendo em vista as experiências e aprendizagens que resultam de tais interações (Garton, 1992, citado por Nunes, 2001). Por isso, é determinante que a família crie oportunidades para desenvolver a comunicação e a interação social, permitindo que o aluno tenha novos parceiros de comunicação; seja informada acerca das estratégias para desenvolver a comunicação para que as possa utilizar; utilize também formas alternativas de comunicação e estimule amigos e familiares a utilizá-las; e dê a conhecer aos outros membros da família ou amigos os interesses da criança e as formas de interagir com ela.

Acreditando que para os alunos com MD a inclusão e a diferenciação pedagógica se constituem um motor impulsionador, suscetível de conduzir a respostas assertivas e emergentes, conducentes à autonomia, ao sucesso e à participação, foram-se

consolidando experiências, contextualizando respostas e apontando rumos inovadores. Assim, esta população deixou de ter como único horizonte meios institucionais segregados, passando a aceder ao mundo que as rodeia, em todas as suas potencialidades e possibilidades de interação, com pessoas e diversos ambientes, garantindo-lhes uma melhor qualidade de vida.

Neste campo, surgem as unidades de apoio especializado localizadas em estabelecimentos de educação e ensino regular que, para além da educação, escolarização e apoio especializado, possibilitam às crianças com necessidades educativas especiais, a coexistência junto dos seus pares, numa troca magnífica de experiências, sentindo-se aceites, seguras e respeitadas no seu meio de origem.

A presença de crianças com Multideficiência na escola é hoje uma realidade. No entanto, é preciso construir uma educação de qualidade para estas crianças, observando as suas capacidades, dificuldades e limitações, tarefa ainda que tão importante, muito exigente, mas não impossível.

A implementação da pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com NEE e os seus colegas. Com esta escola inclusiva todos ficam a beneficiar, pois os alunos sem NEE aprendem a respeitar e a conviver com a diferença do outro, tornando-se assim indivíduos mais adultos, mais compreensíveis e mais tolerantes. Da mesma forma, também existem benefícios para os alunos com NEE que aprendem a conviver com os seus pares e com todos os intervenientes no seu progresso educativo (alunos, professores, técnicos especializados, familiares, entre outros), que com eles trabalham e contactam diariamente. Todos saem favorecidos: os professores beneficiam pela cooperação com outros profissionais que lhes permite planear eficazmente, aprendem novas técnicas e estratégias para ensinar os alunos com NEE; as famílias passam a ver o seu filho como um cidadão que tem direito de partilhar dos recursos da sua comunidade e têm maior envolvimento no processo educativo e maior acesso à informação; a comunidade como um todo, torna-se um espaço mais democrático, que percebe que todos os seus membros são igualmente dignos. Estas ideias são corroboradas por Walter-Thomas, Korinek, McLaughlin e Williams (2002, citados por Morgado, 2003, p. 50) *«Provavelmente, os melhores resultados devem-se ao facto de, em estruturas educativas inclusivas, professores, gestores, técnicos, auxiliares e alunos trabalharem de forma cooperada no sentido de valorizar, aceitar e respeitar a individualidade de cada aluno e também no sentido de*

ser proporcionado a cada aluno as mais significativas e apropriadas experiências de aprendizagem».

Em todo o processo, é preocupação de todos os intervenientes conceptualizar estratégias e respostas educativas formativas, diversificadas e realizadoras para os seus alunos, bem como instaurar uma cultura de qualidade e de sucesso, de construção de autoconceito positivo enquanto preditor de realização pessoal e social. A inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares, sejam quais forem as suas características e necessidades, e a promoção de ambientes de aprendizagem que lhes permitam o sucesso pessoal e uma inclusão na vida profissional, possibilitará a criação de cidadãos livres, autónomos, responsáveis e participativos.

Para Rodrigues (2003, p. 100) *«As escolas mais bem sucedidas em dinamizar práticas inclusivas são, talvez, aquelas que, ainda que conhecendo os condicionalismos da criação do movimento da inclusão, apostam nele como uma meta de igualdade e verdadeira equidade para todos os alunos».*

3.2.Unidades Especializadas de Apoio à Multideficiência

A educação de alunos com Multideficiência (MD) exige recursos humanos e materiais específicos. Como verbaliza Correia (1999, p. 34), *«As características individuais e necessidades específicas podem fazer com que a sua permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz».*

De acordo com as normas Orientadoras das unidades especializadas em multideficiência do Ministério da Educação *«As unidades especializadas em multideficiência são um recurso pedagógico especializado dos estabelecimentos de ensino regular do ensino básico, constituindo-se como uma resposta educativa diferenciada que visa apoiar a educação dos alunos com Multideficiência, fornecendo-lhes meios e recursos diversificados. Com esta resposta espera-se que os alunos tenham acesso a informação que os ajude a realizar aprendizagens significativas e possam participar em actividades desenvolvidas com os seus pares sem necessidades especiais»* (2005, p.14).

Assim sendo, a criação de unidades especializadas possibilita a existência de um espaço adequado, estruturado e seguro para alunos com deficiências graves, no sentido de organizar e apoiar o processo de transição entre ciclos para a vida adulta. A intenção

é que este espaço venha a dispor progressivamente das condições necessárias em que se incluem materiais estimulantes e adaptados às patologias diversas, apoio individualizado, através de docentes e de técnicos devidamente habilitados para as suas funções. O público-alvo são alunos com MD que apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações acentuadas no domínio motor e/ou no domínio sensorial e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações dificultam a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o desenvolvimento e o acesso à aprendizagem.

Estas unidades foram criadas com o objetivo de dar resposta aos alunos com MD, no sentido de organizar e apoiar o processo de transição entre ciclos para a vida adulta; desenvolver atividades naturais e funcionais que promovam o desenvolvimento da autonomia pessoal e social nos diversos ambientes onde os alunos se encontram; assegurar os apoios específicos a nível das terapias e da psicologia; aplicar metodologias e estratégias de intervenção transdisciplinares adequadas às necessidades individuais de cada aluno e que possibilitem a frequência de ambientes naturais.

Segundo a Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio - Educativo do Ministério da Educação (M.E.,2005) a criação de unidades especializadas deve resultar de um trabalho de equipa em que participam, a família do aluno, os órgãos de gestão do agrupamento de escola, os docentes de Educação Especial do estabelecimento de ensino, a equipa de coordenação da Educação Especial, os docentes titulares de turma que têm o aluno com Multideficiência e os responsáveis pelos diferentes serviços da comunidade que se prevê necessário para responder às necessidades individuais do aluno. Cabe aos órgãos de gestão, à família e aos restantes intervenientes no processo educativo a tomada de decisão acerca dos alunos que podem beneficiar da frequência das unidades especializadas, a qual deve ter em conta as capacidades e as necessidades de cada aluno e as necessidades das famílias. O tempo de permanência no espaço pedagógico da unidade especializada depende da especificidade de cada aluno. Esta decisão deverá constar no Programa Educativo Individual do aluno.

De acordo, ainda, com as normas orientadoras das unidades especializadas em Multideficiência do Ministério da Educação (M.E., 2005), também os ambientes são um fator de extrema importância a considerar na organização do processo de aprendizagem, pois é essencial estruturá-los de modo a criar oportunidades para o aluno poder interagir positivamente com as pessoas e os objetos e realizar aprendizagens significativas. É, ainda, substancial ajudar o aluno a perceber que pode ter aí um papel ativo e auxiliá-lo a

aprender a informação relevante que lhe é fornecida pelos contextos e a dar sentido às experiências que vivencia.

As salas de apoio ao aluno com Multideficiência, devem responder não só às necessidades individuais dos alunos, assim como aos seus interesses e desejos. Devem estar organizadas numa perspetiva funcional, promovendo a sua autonomia na realização das atividades da vida diária, fomentando a aprendizagem de conteúdos relacionados com o conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo e que conduzam ao estabelecimento de uma vida com qualidade.

CAPÍTULO II: ESTUDO EMPÍRICO

1. Problemática e sua Contextualização

No nosso país, a Educação especial é regulamentada pelo Decreto-lei 3/2008 que surgiu após a Declaração de Salamanca e tenta pôr em prática o seu objetivo primeiro que é a Educação para Todos. O sistema educativo português rege-se, atualmente, pelo princípio emanado da Declaração referida e reconhece *«a necessidade e a urgência de garantir a educação para todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação (...)»* (UNESCO,1994). No cumprimento das diretrizes deste Decreto-Lei tornou-se prática corrente o acesso à educação, em estabelecimentos de ensino regular, de crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente aquelas que apresentam limitações acentuadas, habitualmente denominadas de crianças com Multideficiência (MD).

Como tal, e perante estas alterações profundas, pareceu-nos importante procurar conhecer a opinião dos professores de ensino regular, de educação especial, de outros técnicos responsáveis pelas diversas terapias, acerca da presença destes alunos nas escolas de ensino regular, bem como dos seus colegas de turma. Considera-se este tema como relevante porque a experiência tem demonstrado que o processo de educação das crianças com MD exige a programação de atividades que fazem parte das vivências e das rotinas diárias da criança/jovem. Pretende-se, ainda, perceber a real inclusão destas crianças/jovens na vida da escola.

2. Modelo de Investigação

A metodologia pode ser definida como *«(...) um conjunto de directrizes que orientam a investigação científica»* (Herman cit. por Lessard et al., 1994, p.15) e que se podem inserir em diferentes modelos e paradigmas que fundamentam essa pesquisa.

Deste modo, os fatores essenciais que orientam a investigação e auxiliam na escolha de uma metodologia, prendem-se com a natureza e especificidade do estudo, com os objetivos de investigação e a população especial que se pretende analisar.

Face ao exposto, considerámos que o modelo adequado para este projeto é de natureza qualitativa. Por se tratar de uma investigação limitada a um Agrupamento de Escolas – define-se como um estudo de caso, possibilitando que se reúnam informações

«tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação» (De Bruyne et al., 1975, p.211). Para Bell (1997), um estudo de caso é muito mais que uma história ou descrição de um acontecimento. Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo em estudo.

Assim, Yin (1994) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de particularidades associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. O estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Esta é uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. Pode-se, assim, através desta metodologia perceber a real inclusão dos alunos Multideficientes, num contexto de vida real. Acresce ainda referir que a investigação de um estudo de caso permite o uso de métodos qualitativos e quantitativos, uma abordagem mista que interessa particularmente no presente estudo, pois torna-se possível utilizar fontes múltiplas de informações. Tal como em qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre variáveis é estudada e a investigação é planeada metodicamente.

Numa fase inicial considerou-se que a abordagem qualitativa constituía o procedimento mais consistente, tendo em conta os nossos objetivos. Além do mais, e tal como referem Bakker e Denessen (2007), a utilização de métodos qualitativos no estudo desta temática poderá possibilitar uma visão mais completa e integrada do fenómeno, permitindo conhecer diversas perspetivas. Também Strauss e Corbin (1998, p.11) afirmam que este método *«refere-se à investigação sobre a vida das pessoas, as*

experiências vividas, os comportamentos, as emoções (...)». Assim, uma investigação que procure perceber o significado das experiências das pessoas relacionadas com determinadas situações particulares de vida, vai de encontro à natureza da metodologia qualitativa, pois esta abordagem visa identificar percepções subjetivas dos indivíduos, relativamente a estímulos sociais e psicológicos. Permite, também, obter informação e pistas sobre pensamentos, sentimentos e emoções desencadeados e motivações comportamentais, sendo que a sua abordagem passa por uma aproximação à realidade, tendo em conta os contextos e intervenientes, passando pela compreensão e pelo significado das coisas. As três componentes essenciais da metodologia qualitativa são os dados (provenientes da aplicação de entrevistas semiestruturadas), os procedimentos que visam analisar e interpretar os dados (análise de conteúdo) e, por fim, a parte final que consiste em relatórios escritos e/ou verbais (interpretação dos dados e conclusões do trabalho) (Strauss & Corbin, 1998).

Num segundo momento, o estudo tornar-se-á de natureza mais quantitativa uma vez que para estudar e analisar as opiniões dos colegas de turma acerca da inclusão escolar e social do aluno com Multideficiência se recorrerá ao tratamento estatístico dos dados recolhidos através da aplicação de questionários.

A escolha de diferentes fontes de informação – professores, técnicos e alunos – relacionou-se com o facto de cada um deles desempenhar papéis diferentes na dinâmica da Inclusão, pelo que optámos por “dar voz” a estas três fontes de informação chave, de forma a identificar as particularidades de cada um destes grupos face à representação da inclusão de alunos Multideficientes, o que permitirá ter uma visão mais integrada das dinâmicas desenvolvidas e por conseguinte, recolher pistas que conduzam a uma intervenção mais precisa e efetiva.

3. Questões e Objetivos da Investigação

Após a realização do enquadramento teórico onde foi possível explicar algumas temáticas, sistematizar saberes e refletir sobre a questão da inclusão no ensino regular dos alunos com necessidades educativas especiais, em particular dos alunos com multideficiência, partiu-se para o estudo empírico.

Perante a problemática apresentada foram definidas as seguintes questões de investigação:

- Quais as principais dificuldades demonstradas pelos professores na Educação de alunos com MD?
- Que preocupações e prioridades manifestam os professores de Educação Especial relativamente à Educação de alunos com MD?
- Quais os fatores que condicionam as opções dos professores de Educação Especial na programação das atividades?
- Como é que os professores Titulares de Turma e de Educação Especial desenvolvem a programação das atividades para as crianças com MD em conjunto com o grupo turma e a restante comunidade escolar?
- Serão as Unidades a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens e socialização diz respeito, para crianças com multideficiência?
- De que forma os colegas de turma aceitam o aluno com MD?

Assim foi definido o principal objetivo desta investigação que é o de **analisar se, na realidade, se verifica a inclusão de um aluno com MD, a nível escolar e social, num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral.**

Partindo e decorrendo deste objetivo geral, formularam-se os objetivos específicos, a saber:

- Analisar se os professores do Ensino regular se sentem preparados para trabalhar com este tipo de população;
- Identificar se a Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência (UEAM) é a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para crianças com Multideficiência (MD);
- Compreender se a UEAM é a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito, para crianças com Multideficiência;
- Conhecer os sentimentos dos colegas de turma, relativamente à inclusão do aluno com MD;
- Verificar se as opiniões dos professores de Educação Especial divergem das opiniões dos professores do Ensino regular acerca da melhor resposta educativa para crianças com Multideficiência no que às aprendizagens diz respeito;

- Comparar se as opiniões dos professores de Educação Especial divergem das opiniões dos professores do Ensino regular acerca da melhor resposta educativa para crianças com Multideficiência no que à socialização diz respeito;
- Conceber um projeto de intervenção que responda às necessidades detetadas.

4. Participantes

Para a investigação em curso, os sujeitos da amostra foram selecionados de forma não aleatória, de acordo com critérios considerados importantes pelo investigador. Deste modo, os dados para este estudo foram recolhidos junto dos professores que lecionam, no ano letivo de 2014/ 2015, num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral e que se encontram em duas situações profissionais distintas:

- Professores de Educação Especial (apoio educativo, educação especial, ou a trabalhar na Unidade especializada de Apoio à Multideficiência);
- Professora titular que leciona o Ensino regular e que tem incluído na sua turma o aluno com Multideficiência;

Para além dos professores fazem parte da amostra:

- O aluno com Multideficiência (MD);
- Os alunos do grupo turma em que está incluído o aluno com MD;
- Técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão.

4.1. Constituição da amostra

História Clínica e Escolar do aluno com Multideficiência

O aluno Multideficiente nasceu em 2005 e foi um bebé prematuro (28 semanas de gestação) tendo nascido com Doença das Membranas Hialianas, sequelas de Hidrocefalia pós-hemorragica com derivação Ventrículo-peritoneal funcionante, Dolicocefalia, estrabismo convergente, Lábio Leporino corrigido cirurgicamente. Do ponto de vista motor apresenta um quadro de Paralisia Cerebral diplegia espástica de predomínio direito. Teve múltiplas consultas e internamentos em Hospitais pediátricos para seguimento das patologias acima descritas. É seguido na Consulta de

Desenvolvimento no Hospital de Beja, em consultas de Fisiatria e de Neuro pediatria no centro de Paralisia de Beja. Beneficiou, também, de Terapia da fala, logo no Jardim de Infância que frequentava.

O aluno frequentou desde o ano letivo 2006/2007 a creche da Santa Casa da Misericórdia na área da sua residência e iniciou o ensino oficial em outubro de 2009. Beneficiou do acompanhamento da Educadora da equipa de Intervenção Precoce, nos contextos de domicílio e infantário. No ano letivo 2009/2010 começou a frequentar a unidade de Apoio à Multideficiência e Surdocegueira Congénita, a funcionar na escola básica da sua área de residência, beneficiando de Terapia da fala, Fisioterapia, Educação Especial, Hidroterapia e atividades da Vida Diária.

No ano letivo seguinte, o aluno continuou a beneficiar das terapias e estratégias implementadas no ano letivo anterior, com o apoio, em contexto de sala de aula, da equipa de Intervenção Precoce. Por sugestão da equipa pluridisciplinar e concordância do seu Encarregado de educação, foi adiado por um ano a sua matrícula no 1º ano do Ensino Básico (EB).

No ano letivo de 2012/2013, o discente ingressou no 1º ano do EB, mantendo as diversas terapias já mencionadas e beneficiando de Apoio Educativo, em contexto de sala de aula e apoio de educação Especial na Unidade e em contexto de sala de aula. O aluno está medicado com Rubifen e Stesolid em caso de convulsão, situação agora menos frequente. No entanto, continua por vezes a mostrar alguma agressividade tanto em relação aos colegas de turma, como aos adultos que o acompanham.

Atualmente está inserido numa turma de 3ºano do EB constituída por dezanove alunos (três dos quais são repetentes) sendo que nove são meninos e dez meninas. As suas idades variam entre os oito e os onze anos. O aluno continua a usufruir de apoio em sala de aula, a beneficiar de Terapia da Fala, Fisioterapia, Psicomotricidade e Psicologia Educacional, estes últimos provenientes do protocolo existente com o Centro de Paralisia de Beja. Frequenta, ainda, a Unidade de Apoio à Multideficiência na qual é acompanhado pela Coordenadora da Educação Especial. Existe, ainda, uma assistente operacional que o ajuda a deslocar-se pelos vários espaços da escola, mas não é fixa acabando por ser designada para o ajudar, aquela que estiver disponível.

Colegas de Turma

A turma de 3ºano do Ensino Básico é constituída por dezanove alunos, uma vez que o perfil de funcionalidade apresentado pelo aluno com Multideficiência prevê que este seja incluído numa turma reduzida, de acordo com o Despacho nº 5106-A/2012 de 12 de Abril.

Em relação ao género nove são meninos e dez meninas. As suas idades variam entre os oito e os onze anos, três dos quais são repetentes, neste caso os mais velhos.

Professores e Técnicos do CRI

Quanto aos Professores e Técnicos que o auxiliam, os primeiros colocados pelo Ministério de Educação e Ciência (MEC) e os segundos pelo Centro de Paralisia de Beja, as suas idades variam entre os 26 e os 47 anos e apenas a Coordenadora da Educação Especial faz um trabalho contínuo há já dois anos letivos com o aluno, pois os demais variam todos os anos, bem como as horas semanais de intervenção, sendo decorrente a diminuição das horas atribuídas pelo MEC.

Esta metodologia tende a atrasar o trabalho com os alunos, uma vez que os técnicos terão que se inteirar dos seus processos e proceder à sua reavaliação. Deste modo, os discentes só recomeçam as terapias, no novo ano letivo, em meados de novembro, quase no final do primeiro período.

Vejamos, então, os aspetos que foram considerados importantes para a fundamentação da análise dos dados obtidos.

Tabela nº2 – Aspetos gerais referentes aos entrevistados

Entrevistados	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Formação Inicial	Professor 1º ciclo	Magistério Primário	Educação de Infância	Terapeuta da Fala	Animador Sociocultural	Fisioterapeuta	Psicóloga Clínica
Especializações		Licenciatura em Psicologia Pós- Graduação em Educação Especial	Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo-Motor		Técnico Superior de Psicomotricidade		

Experiência Profissional (tempo de serviço)	19 anos	22 anos	10 anos (inclui trabalho em equipa de Intervenção Precoce)	5 anos	1 ano	6 anos	6 anos
Experiência com alunos com Multideficiência	5 anos	2 anos	3 anos	5 anos	4 anos (inclui estágios em equipa CRI pela Universidade de Évora)	3 anos	4 anos

5. Instrumentos de Recolha de Dados e Procedimentos

Na sequência do objeto e objetivos de estudo definidos anteriormente, considerámos que a utilização de vários métodos e fontes (triangulação) é um meio de aumentar a riqueza e rigor da compreensão do nosso estudo. Deste modo, embora restringidos a um mesmo agrupamento de escolas, recorreremos à triangulação de fontes - professores, técnicos e alunos - e foram utilizados como instrumentos de recolha de dados a entrevista, o questionário e a observação naturalista.

Segundo Estrela (1994), o objetivo das entrevistas consiste na recolha de dados de opinião que possibilitem dar a conhecer informações para a caracterização do processo em estudo, bem como dos intervenientes do processo. Para Gil (1989, p.113) a entrevista «(...) é bastante adequada para a obtenção de informação acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (...)». Assim, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, realizadas a professores e a técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão. A escolha das entrevistas semiestruturadas como instrumento de recolha de dados, prendeu-se com o facto de estas permitirem delinear um guia de perguntas que possibilitem obter dados que interessam à investigação, mantendo, no entanto, a flexibilidade da entrevista, de forma a promover a reflexão do entrevistado, garantindo a linha orientadora da investigação. Embora exista esta flexibilidade, as entrevistas semiestruturadas ao apresentarem uma orientação temática predefinida, admitem que todos os participantes foquem os mesmos aspetos, recolhendo assim dados semelhantes, o que faculta ao investigador a vantagem de poder obter dados comparáveis entre os vários participantes

(Bogdan & Biklen, 1994). Quanto à dimensão reduzida da mesma, esta opção prende-se com o carácter qualitativo da investigação e com a temática abordada, além de que segundo Guerra (2006, p.48) existem limitações técnicas, uma vez que *«a experiência tem vindo a demonstrar que um único entrevistador terá dificuldade em trabalhar mais de 30 entrevistas em profundidade»*, sendo importante adequar as opções à realidade e condicionalismos que provavelmente poderão surgir numa investigação destas.

Deste modo, e com o objetivo de obter informação de diversas fontes, decidimos construir dois guiões de entrevista, um para professores e outro para técnicos do CRI. O guião de entrevista para os professores foi construído tendo em conta os blocos referentes a:

- Aspetos gerais da atividade profissional dos entrevistados;
- Perceção do professor do ensino regular face ao processo de Inclusão;
- Experiência profissional do docente com alunos com NEE;
- Preocupação e prioridades dos profissionais ao programar as atividades para alunos com Multideficiência (MD);
- Organização da resposta educativa para alunos com MD;
- Identificar fatores, que do ponto de vista do professor dificultem a inclusão das crianças com multideficiência na sala do ensino regular;
- Visão de futuro para as crianças com MD.

O guião de entrevista aos técnicos do CRI continha os seguintes blocos:

- Aspetos gerais da atividade profissional dos entrevistados;
- Constituição da equipa;
- Inclusão dos alunos com Multideficiência (MD) na escola de ensino regular;
- Funcionamento da equipa na avaliação dos alunos com MD;
- Funcionamento da equipa na intervenção com os alunos com MD;
- Participação da equipa na elaboração de documentação específica;
- Sugestões de trabalho futuro para dinamização do projeto CRI.

Para a análise das atitudes dos alunos (colegas de turma) face à inclusão educativa e social do discente com MD, foi utilizado o questionário como instrumento de recolha de dados, para responder aos objetivos da investigação em curso. Este tipo de ferramenta assume especial importância na realização de análises de natureza

qualitativa, pois permite conhecer uma população e analisar um fenómeno social (Quivy & Van Campenhoudt, 2008).

Uma vez que a sua aplicação poderá ficar a cargo de outra entidade que não o seu autor, poderão surgir algumas dúvidas no momento da sua aplicação. Esta interação indireta constitui, na visão de Carmo e Ferreira (2008), um problema na elaboração do questionário, salientando os autores a necessidade de um extremo cuidado na formulação das perguntas, para não suscitarem indecisões aos auscultados, devendo para tal estar bem organizadas e encadeadas logicamente. Destacam, ainda, a importância dos inquiridos não se sentirem nem pressionados, nem intimidados aquando do seu preenchimento.

No sentido de responder às questões colocadas neste estudo, a construção dos itens do questionário teve necessariamente que ter em conta o público-alvo a quem este estava destinado, neste caso a alunos do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico. Assim, o tipo de vocabulário utilizado na sua formulação assumiu grande importância, bem como a forma e a ordem das questões.

Considerou-se também que, tendo em conta a idade dos inquiridos, o questionário não poderia ser muito longo, sendo o número de questões passível de ser respondido num curto espaço de tempo. Optou-se, então, por colocar onze questões de resposta fechada para serem respondidas numa escala de: Muito Feliz, Contente, Nem Contente/Nem Triste, Triste e Muito Triste. Embora correndo o risco de fornecer uma opção de *«escapatória àqueles que não fazem qualquer esforço de reflexão»* (Ghiglione & Matalon, 1993, p.152), optou-se por colocar como opção uma resposta “neutra”, neste caso o “Nem Contente/Nem Triste”, ficando assim os participantes do estudo com esta hipótese em caso de dúvida ou indefinição sobre o assunto.

Os itens do questionário foram reunidos em sete grupos. O primeiro destinava-se a recolher informação sobre as variáveis sociodemográficas, reportando-se à caracterização dos alunos (género e idades). Os restantes tinham como objetivo possibilitar a perceção dos sentimentos em relação aos colegas “especiais” na turma; partilha de espaços; tempo dedicado pelo professor titular no ensino individualizado ao discente com MD; interajuda na resolução de tarefas; perceção sobre os sentimentos do “outro”; e aspetos facilitadores da inclusão.

A designação destes grupos de itens não aparece, porém, no questionário por se considerar que poderiam tornar-se confusas para os alunos desta idade, face ao léxico utilizado.

Para a análise da qualidade da Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência (UEAM), selecionou-se a observação naturalista, pois esta permite observar de forma sistematizada, algo no seu ambiente natural (Estrela, 1994), ou seja, o investigador limita-se a registar aquilo que acontece. Através da continuidade dos comportamentos descobertos é possível tirar conclusões.

De acordo com o mesmo autor, esta técnica define-se em quatro linhas: não é seletiva, preocupa-se com a precisão da situação, estabelece biografias compostas por várias unidades de comportamento e é realizada com base na continuidade.

No presente estudo, optou-se pela observação naturalista não participante, na qual não existe nenhuma interferência no campo observado, isto é, nas atividades presenciadas. Segundo Fortin (2007), cabe ao investigador determinar o método de observação, o objeto sobre o qual ela se processará, o local e o momento.

Deste modo, a caracterização da UEAM assentou em aspetos relacionados com o aproveitamento/utilização; os materiais didáticos e informáticos; os materiais de apoio à motricidade; a observação do aluno com MD que frequenta a UEAM por forma a poder caracterizá-lo; e os professores, técnicos e assistentes operacionais que nela trabalham.

De forma a dar início ao processo de recolha de dados, foi estabelecido um primeiro contacto via telefone com o Diretor do Agrupamento de escolas e agendada uma reunião. Nessa reunião presencial explicou-se a pertinência e os objetivos do estudo e solicitou-se a respetiva autorização para a recolha de dados (Apêndice A). Posteriormente, após obtenção de resposta positiva por parte do Diretor, foi marcada uma reunião presencial com a Coordenadora do Ensino Especial que iria fazer a ponte entre a investigadora e os Técnicos do CRI e a Professora Titular de turma, encarregue de explicar aos pais o teor do estudo (Apêndice E).

Seguidamente fez-se uma pesquisa e consultou-se bibliografia relacionada com o tema, isto é, a Multideficiência, procedendo-se a uma seleção da informação considerada como a mais pertinente por forma a, mais tarde, serem relacionados com os resultados da investigação. Depois decorreu a observação na Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência (UEAM), que decorreu às terças-feiras, durante os meses de fevereiro, março e abril e serviu para a elaboração dos instrumentos de recolha de dados. À medida que decorreu a observação, tomaram-se notas sobre alguns parâmetros previamente definidos como a caracterização da unidade, os materiais didáticos e informáticos, os materiais de apoio à motricidade, observação do aluno que frequenta a

UEAM por forma a poder caracterizá-lo, os professores que nela trabalham e os técnicos. Fez-se, ainda, um levantamento das terapias e áreas de apoio de que beneficiam os alunos da UEAM, assim como dos projetos desenvolvidos pela UEAM e o trabalho efetuado no sentido da inclusão dos alunos nas turmas regulares. As informações foram recolhidas através da observação direta do espaço e do seu funcionamento.

Depois, passou-se à construção dos materiais que serviriam de base ao estudo. A criação do questionário teve por suporte os objetivos definidos para a investigação, assim como a bibliografia consultada e foi aplicado aos alunos pela Professora Titular de Turma (Anexo I), após consentimento dos pais (Apêndice J). Depois de construídos os guiões de entrevista (Apêndices K,L e M), estes foram validados qualitativamente através de um pré-teste e aplicados durante os meses de abril e maio, conforme a disponibilidade dos diversos intervenientes.

Entrevistas

As entrevistas foram gravadas após autorização dos entrevistados (Apêndices F, G, H e I) e enviadas por correio eletrónico, para retificação de alguma informação. Foram reencaminhados à investigadora sem que nenhuma alteração tivesse ocorrido.

De forma a formalizar o consentimento informado dos entrevistados, realizou-se logo no início uma conversa onde se explicitou a contextualização e objetivos do estudo, foi assegurado o anonimato e confidencialidade da informação recolhida, expresso o carácter voluntário da sua participação, salvaguardando a importância da sua opinião e o facto de não haver respostas certas ou erradas. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, durante o terceiro período, sendo que a duração destas variou entre os 20 e os 50 minutos aproximadamente, tendo sido gravadas após autorização de cada participante. Após a sua realização, estas foram transcritas, como iremos ver mais à frente.

As entrevistas foram efetuadas tendo por base o guião que construímos previamente, que serviu de referência para a sua condução, havendo, no entanto, espaço para flexibilidade e adaptação consoante o rumo que a conversa com o participante tomou não tendo de realizar diretamente determinadas perguntas, porque no decorrer do

diálogo as repostas surgiram de forma espontânea, procurando-se potenciar a reflexão aberta do participante, num espaço onde este se sentisse o mais à vontade possível para falar sobre a sua experiência, sem nunca perder o foco nos objetivos pretendidos.

Importa ainda ressaltar que antes da aplicação das entrevistas, foram realizadas pré-entrevistas (pré-testes), que não entraram na amostra final do nosso estudo, de forma a averiguar, por um lado, o tempo aproximado de aplicação e, por outro, se as questões delineadas se mostravam apropriadas e de fácil compreensão para os participantes e se, de facto, davam resposta àquilo que era perguntado, conduzindo a dados relevantes para a investigação. Posteriormente foram feitos os ajustes necessários nos guiões de entrevista finais, de forma a adaptarem-se à realidade dos participantes.

Questionário

No que diz respeito ao questionário este foi aplicado a alunos, com o objetivo principal de se perceberem diferentes perspetivas, na forma de abordagem e relacionamento com o discente com Multideficiência. Este instrumento constituiu-se uma mais-valia na medida em que permitiu de forma fácil e rápida, recolher dados para posterior análise com elevada objetividade, procurando-se compreender melhor a problemática da investigação traçada. A investigadora recorreu a um questionário já anteriormente realizado, fazendo algumas alterações, necessárias à recolha de informação pretendida (Formigo, 2012).

O questionário (Anexo I) foi aplicado pela professora titular de turma e é composto por duas partes. Inicialmente tem uma questão que diz respeito à idade dos inquiridos, uma vez que os géneros estão definidos através dos símbolos utilizados para as respostas- uns para meninas e outros para meninos. A segunda parte é composta por onze questões. A primeira destinava-se a recolher informação sobre as variáveis sociodemográficas, reportando-se à caracterização dos alunos (género e idades). As restantes foram elaboradas tendo em conta: os sentimentos dos alunos em relação aos colegas “especiais” na turma; a partilha de espaços; o tempo dedicado pelo professor titular no ensino individualizado ao discente com MD; a perceção sobre a inclusão de alunos com MD na escola; e os aspetos facilitadores da inclusão. A cada um destes itens

corresponde uma escala de cinco categorias, das quais o inquirido seleciona uma: Muito Feliz, Contente, Nem Contente/Nem Triste, Triste e Muito Triste.

Na realização da segunda parte do questionário, procurou-se a utilização de uma linguagem simples e coerente, com uma interpretação única, para não influenciar os resultados e foi tido em conta o facto dos alunos pertencerem a uma turma do terceiro ano de ensino básico, como já foi anteriormente referido.

6. Técnicas de Análise de Dados

Tendo em conta a natureza mista deste estudo, a análise e interpretação dos resultados foi realizada, numa primeira fase, à luz da análise de conteúdo de Bardin (2009, p. 44), que afirma que se trata de *«um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens»*. Defende, ainda, que esta é constituída por quatro momentos: a pré-análise, a codificação, a categorização e a interpretação. Neste sentido, inicialmente, e após a transcrição integral e fiel da informação obtida, procedeu-se à sua leitura exploratória, analisando rigorosamente o seu conteúdo, de forma a dar sentido e estrutura ao material recolhido, apreendendo e extraindo as unidades de sentido dos discursos dos participantes, pertinentes para os objetivos propostos. Posteriormente, e à medida que o *corpus* de análise foi explorado, e as unidades de sentido foram emergindo, organizou-se um sistema de temas, categorias e subcategorias, construindo, assim, uma grelha de análise/tratamento de dados para as práticas de inclusão escolar, e social, que constitui a base de análise do discurso dos participantes, tendo sempre em linha de conta os objetivos que orientam esta investigação.

A análise de conteúdo estruturou-se com base nas dimensões do guião (Figura 3):

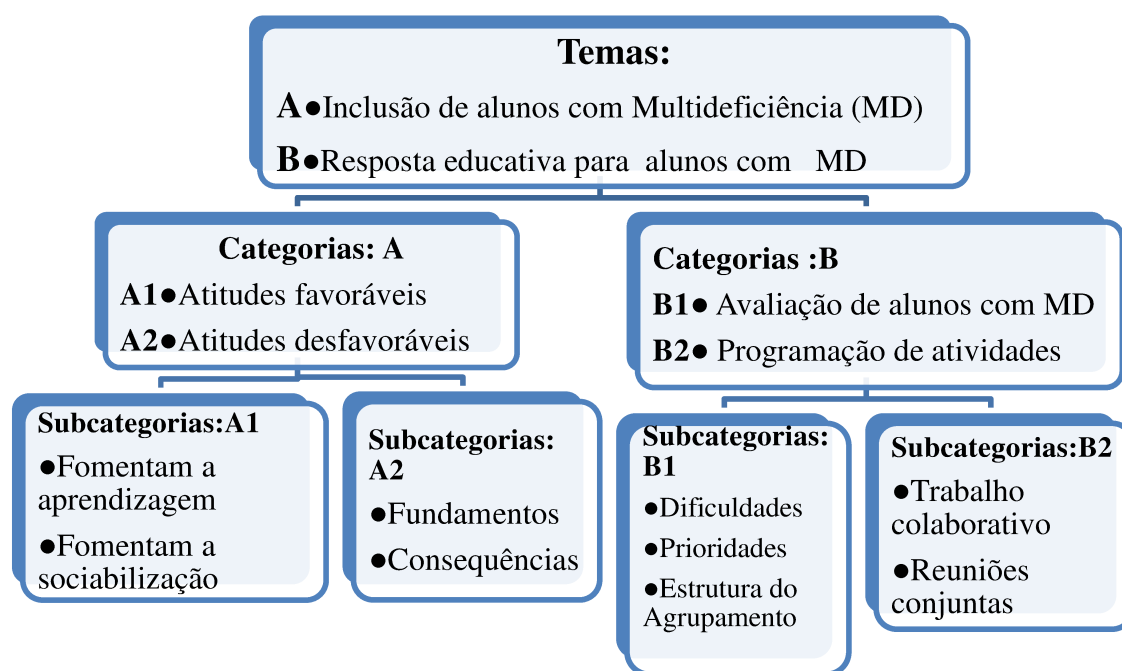


Figura 3 – Dimensões dos guiões de entrevista

A elaboração deste sistema de análise, foi realizado numa perspetiva de complementaridade, uma vez que se fundamentou quer nos quadros teóricos de referência que estiveram na base da construção dos guiões de entrevista, e que orientaram a primeira exploração do material em análise e a definição dos temas centrais, quer nas características concretas que foram emergindo do material presente no discurso dos participantes, tendo sempre em linha de conta os objetivos que orientam esta investigação. Posteriormente, procedeu-se à quantificação do que prevalece nos discursos relativamente a cada uma das subcategorias, para poder efetuar uma análise comparativa de ocorrências entre os participantes dos grupos em análise.

Em relação ao tratamento dos dados, Miles e Huberman citados por Lessard-Hébert et al. (1994, p.118) definem-no como «*a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões*». Considera-se, deste modo, essencial a organização dos dados para facilitar a sua análise, permitindo de forma mais fácil a sua comparação, auxiliando também na planificação de outras possíveis análises.

O tratamento dos dados, recolhidos através dos questionários distribuídos aos elementos da amostra, foi estudado através da estatística descritiva – análise exploratória de dados – pretendendo-se isolar as estruturas e padrões mais relevantes e estáveis patenteados pelo conjunto de dados e objetivos do estudo.

Nesta análise quantitativa, o primeiro passo diz respeito à caracterização da amostra, para a qual se recorreu à estatística descritiva, como a análise de frequências, de percentagens, da média e do desvio padrão. Em seguida, procedeu-se à análise dos resultados da segunda parte do questionário, procurando-se estudar a consistência interna do instrumento, bem como os resultados obtidos em cada um dos itens e apresentados sob a forma de gráficos.

Relativamente à observação realizada na Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência, uma vez que este tipo de análise é de natureza mais descritiva e subjetiva, por ser facilmente influenciável pelo indivíduo que observa, teve de ser orientada por objetivos bem definidos e concretizada com base em anotações de campo.

No entanto, considera-se que este é um método mais rico por permitir recolher dados que seriam difíceis de obter por outros meios.

Capítulo III – Apresentação e Análise de Resultados

1. Apresentação dos Resultados

Neste capítulo, apresentar-se-ão os dados através de uma análise descritiva dos itens, documentada com a apresentação de gráficos dos resultados obtidos, resultantes do tratamento estatístico aplicado às questões que constituíram os inquéritos por questionário, aplicados aos alunos.

Em relação às entrevistas, no sentido de facilitar a sua análise, foram concebidas grelhas de análise, que facultam a interpretação dos dados fornecidos.

Todas as informações obtidas serviram para determinar a real inclusão do aluno com Multideficiência, pois apesar de se escutar com bastante frequência “Escola de todos e para todos” é pertinente perceber se esses padrões teóricos traduzem situações concretas que são bem recebidas por aqueles que, em idade escolar, são os principais agentes de inclusão da criança/jovem diferente.

Em termos de organização começamos por apresentar/descrever aspetos gerais que se encontram nos campos, que se relacionam indiretamente com os objetivos do estudo, segue-se posteriormente a apresentação dos dados que se encontram diretamente relacionados com os objetivos deste estudo.

A análise parte dos campos referentes aos temas, categorias e subcategorias encontradas e descritas no tópico (Técnicas de Análise de Dados). Dá-se ênfase à informação encontrada nos respetivos temas, categorias e subcategorias (Apêndices O, P, Q e R). Esta análise e discussão dos dados fez-se em função da descrição dos campos em estudo e ainda, em função das questões de investigação colocadas inicialmente, para verificar se os resultados alcançados respondem aos objetivos traçados para este estudo.

1.1. Opiniões de Docentes e Técnicos

Assim, os primeiros dados a apresentar e a analisar relacionam-se com os docentes e técnicos entrevistados. Algumas destas informações encontram-se na tabela nº 2 (p.63) que expõe aspetos gerais sobre a denominação atribuída a cada um, a sua formação inicial, experiência profissional, bem como a experiência individual com alunos com Multideficiência.

Os dados recolhidos nas entrevistas efetuadas permitiu conhecer alguns aspetos considerados essenciais e que serviram de base para a perceção do trabalho efetuado pelos diversos intervenientes na preparação das aprendizagens e atividades a desenvolver com os alunos com Multideficiência (MD).

Destaca-se o facto de todos os entrevistados já terem alguns anos de experiência profissional na área da Educação Especial, nomeadamente no trabalho com crianças e jovens com MD, o que se considera como preponderante na reavaliação dos processos, no início de cada ano letivo, bem como na troca e partilha de experiências, tão benéficas para a programação de atividades e para o sucesso educativo dos alunos.

Hoje, ser professor exige uma grande versatilidade uma vez que se lhe pede que tenha uma enorme autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições diversas.

Na opinião de Campos (2002) para desenvolver estas competências de criatividade complexas, não basta uma mera formação académica sendo necessário também uma adequada formação e experiência profissional, uma vez que o conhecimento é um valioso auxílio na transmissão de saberes e diversificação de estratégias de forma estruturada. Morgado (2004, p. 43) enfatiza a ideia das especializações quando afirma que *«O facto de, no nosso sistema educativo, muitos professores de apoio educativo não serem detentores de formação especializada, colocará dificuldades acrescidas no desenvolvimento da cooperação com os seus colegas de ensino regular, pois a percepção pelos primeiros da fragilidade das suas competências profissionais poderá induzir um quadro de insegurança (culpa) e, simultaneamente, instalar entre os professores de ensino regular de reserva e de baixas expectativas face à eficácia da colaboração a estabelecer»*.

Outro aspeto importante é a formação contínua, que se revela assim, um bom suporte, mas compete também aos professores selecionarem-na consoante as suas necessidades individuais e não apenas para satisfação dos critérios de avaliação de desempenho da carreira de docente, como por vezes acontece. Segundo Morgado (2004) seria bom que os programas de formação inicial de professores considerassem conteúdos relativos à intervenção com alunos com necessidades educativas especiais. Também o trabalho colaborativo assume importante relevo, neste sentido Roldão (2007, p.27) refere que este se estrutura *«essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos»*. De acordo com Madureira e Leite (2003)

o trabalho em equipa contribui para o desenvolvimento de soluções úteis, leva ao aperfeiçoamento de atitudes profissionais, de competências específicas e cria alicerces para a articulação com outros parceiros.

Em contrapartida, a mobilidade tanto de professores como de técnicos, poderá prejudicar todo este processo de trabalho colaborativo e inclusão de alunos, isolando alguns dos professores. Sobre este assunto Morgado (2004, p. 43, citando Wood, 1998) defende que «*Nestas situações podemos concordar com Wood, quando afirma que, em muitas circunstâncias, os professores fazem parte de um sistema que, tal como categoriza e exclui alunos, também isola professores*».

De seguida, passamos a apresentar e a analisar os resultados obtidos através da análise temática e categorial feita ao discurso dos professores e dos técnicos, procurando estabelecer um paralelo entre os resultados encontrados e a revisão teórica, sendo esta discussão feita em função dos objetivos a que nos propusemos neste estudo.

TEMA A: Inclusão de alunos com Multideficiência

Atitudes favoráveis

Inferimos que, na sua generalidade, todos os entrevistados defendem que a inclusão é um processo positivo, desde que bem estruturado e benéfico para a aprendizagem de todos, pois ajuda no seu desenvolvimento e constitui uma mais-valia para todos. Vejamos: E5 *«Sou claramente a favor, ainda que tenha que ser muito bem estruturada para que possamos dar resposta à necessidade das crianças... só é bom para elas em termos de desenvolvimento ... é uma mais-valia para todos»*, E2 *«Eu defendo a inclusão... neste caso do 1º ciclo, eles aprendem muito uns com os outros e não sentem as diferenças... mas era mais produtivo se houvesse um par pedagógico, em sala de aula»*.

No entanto, os participantes reconhecem que ainda há um longo trabalho a ser desenvolvido porque não basta o aluno estar em sala de aula, é preciso desenvolver um trabalho que ajude o professor titular a gerir uma turma e a dar a devida atenção aos alunos com NEE, sem os categorizar ou separar. E6 *«Ainda há muito trabalho pela frente, não é só dar a conhecer-se... não é só estar na sala, olhar para o quadro, devem ajudar-se uns aos outros»*.

Para Rodrigues (2003, p.92) *«A diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem um lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo.»*

Quanto ao facto da inclusão fomentar a sociabilização, concluímos que apenas o entrevistado E7 manifesta uma opinião diferente dos restantes, referindo que *«Claro*

que acho que a ideia, no geral, é positiva, mas depende da forma como o aluno está integrado no grupo...o aluno com MD raramente está concentrado».

Todos os demais afirmam que é benéfica, pois permite a troca de vivências e experiências e prepara-os para saberem lidar com todos, mais especificamente com os que são “diferentes”, como afirma o entrevistado E1 *«A turma aprendeu a saber lidar com o outro, com os que são diferentes. Gostam de ajudar quando nos deslocamos a outros espaços e ficam preocupados quando ele cai».*

Atualmente, o Decreto-Lei nº 3/2008, 7 de Janeiro de 2008, define no Artº 1º que a *«educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.»*

De acordo com Orelove e Sobsey (2000, citados por Nunes, 2002) há que ter em conta que qualquer ser humano necessita de afeto e de atenção, de oportunidades para interagir e de desenvolver relações sociais e afetivas com os adultos e com os seus pares, que o rodeiam. Nunes (2008) declara ainda que a inclusão na comunidade e a qualidade de vida são objetivos comuns a todos os seres humanos.

Cabe, assim, a toda a comunidade escolar promover ações e estratégias específicas que incluam completamente todos os alunos, não apenas aqueles que têm necessidades educativas especiais, nos diferentes espaços da escola, competindo a cada agente educativo um papel específico, tendo em conta a função que desempenha naquele estabelecimento escolar. Para Morgado (2003) os melhores resultados conseguidos devem-se à existência de estruturas educativas inclusivas, nas quais professores, gestores, técnicos, auxiliares e alunos trabalham de forma cooperada valorizando, aceitando e respeitando a individualidade de cada aluno.

Atitudes desfavoráveis

Pela análise das respostas à categoria das Atitudes desfavoráveis, os entrevistados manifestam-se evidenciando as características físicas e comportamentais dos alunos, como condicionantes ao processo de inclusão, E1 *«Características*

comportamentais dos alunos com NEE». Uns porque têm comportamentos agressivos face aos seus colegas, outros porque já se sentem “diferentes”, E7 «Eles sentem-se discriminados estando dentro do grupo, numa sala com outros alunos ... estão a fazer coisas diferentes, eles sentem que são diferentes... muitos dos alunos não sabem porque estão no ensino especial, porque são diferentes e têm muitas dúvidas, ao contrário do que podemos imaginar», alguns nem sabem por que motivo estão na educação especial, por isso preferem juntar-se em pequeno grupo na Unidade, considerando que este é o seu espaço.

No entanto, tal como refere Rodrigues (2003) qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade, o que aumenta a probabilidade de experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto, considerando-se que vive à margem da sociedade.

Compete, mais uma vez, aos diferentes agentes educativos providenciar diversos meios que não permitam a existência de exclusão educacional e social, adotando todas as medidas para propiciar uma boa aceitação de todos os que estão em risco de experimentar esta exclusão. De acordo com Fullan e Hargreaves (2001) é preciso que professores e diretores adotem novas posturas, mostrem a coragem e o compromisso necessários à realização das mudanças pessoais exigidas para desencadear a mutação institucional, não permitindo a existência e proliferação da exclusão escolar e social.

TEMA B: Resposta educativa para alunos com Multideficiência

Avaliação de alunos com Multideficiência

Para que a aquisição de competências por parte do aluno com necessidades educativas especiais ocorra é fundamental a existência de uma avaliação, logo no início de cada ano letivo, para a qual todos os intervenientes no processo devem contribuir, facilitando assim a elaboração de documentação particular, inerente ao seu currículo específico e à definição de estratégias a implementar. Neste sentido, a avaliação pode

ser considerada como uma tomada de decisão importante que conduz à intervenção (Bairrão, 1994).

Assim, no início do trabalho com um aluno com Multideficiência (MD), é necessário conhecê-lo, saber os seus comportamentos, como é que aprende, o que quer aprender, o que precisa de aprender e o que não quer aprender, como refere E3 *«Quando se trabalha com crianças com Multideficiência por vezes pode ser difícil chegar até eles, saber o que querem, quais os seus interesses... não o acompanho individualmente na sua turma»*.

Para além disso, é importante conhecer a sua problemática e as formas mais adequadas para lidar com ela. Ao tratar-se de um aluno que já tenha iniciado o seu percurso educativo, é preciso saber a forma como se operacionalizou esse percurso até ao momento presente em que o encontramos. A reunião de toda esta informação permitirá dar a resposta educativa mais adequada ao aluno. No entanto, as colocações tardias atrasam este processo, E4 *«Era necessário chegar mais cedo para integrar os primeiros conselhos de turma, para começarmos todos o ano letivo com o mesmo pé de arranque, o que não acontece... não podemos criar grupos com os alunos, alunos com multideficiência que beneficiam de atividades de grupo, já não conseguimos ... os planos já estão definidos e nós reajustamos»*.

Relativamente à questão da avaliação de alunos com MD, a maioria dos entrevistados referiu que este processo de avaliação, que se inicia com o conhecimento prévio das características do aluno, é complicado de ser gerido devido à colocação tardia de professores de educação especial e técnicos, o que impossibilita a sua participação nos primeiros conselhos de turma, bem como a falta de outros recursos humanos. Tal como afirma Amaral et al. (2006) a avaliação é uma etapa muito importante para que uma intervenção seja bem-sucedida e auxilia os professores a identificar os ajustes necessários relativamente às estratégias de ensino.

Alguns entrevistados manifestam ainda o seu desagrado em relação ao número de técnicos, comparativamente ao número de alunos, às terapias e horas definidas, regras impostas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC). Para E2 *«A dificuldade passa pela falta de recursos humanos, pois os técnicos chegam tarde e quando terminam o processo de avaliação já estamos no final do 1º período e os professores não começam logo em setembro»*.

Prioridades

No sentido de colmatar as dificuldades já identificadas, os participantes no estudo afirmaram que era prioritário: a escola ter mais recursos humanos – assistentes operacionais e um psicólogo -; a colocação atempada dos técnicos e professores; a coadjuvação em sala de aula; melhor atribuição das terapias em termos de valências e horas; a promoção de diversas atividades funcionais que desenvolvessem a autonomia dos alunos e os preparassem para a vida pós escolar; e sessões de trabalho com todos os intervenientes no processo, envolvendo também a família, E1 *«Colocação atempada dos técnicos, professores e mais assistentes operacionais... continuidade em família do trabalho feito na escola ... outras atividades como equitação, natação, atividades da vida diária, que o preparassem minimamente para a vida ativa»*; E2 *«Mais recursos humanos, um psicólogo a tempo inteiro... melhor atribuição das terapias em termos de horas e valências, pois às vezes as escolhas não são as melhores, mas estas indicações vêm do Ministério»*; e E4 *«Para o funcionamento ser melhor era mesmo cada um de nós ter menos agrupamentos de escolas, para conseguirmos estar presentes em reuniões, que não conseguimos porque é difícil gerir e conseguirmos estar mais com os pais e com os professores para passarmos toda a informação, que faz muita falta; sermos colocados mais precocemente nas escolas e nas equipas, para tomarmos a decisão puramente de equipa, cumprindo-se o protocolo CRI com a escola»*.

Como afirma Correia (2003) em todo o processo, para que as respostas educativas sejam as mais eficazes todos os alunos com NEE devem ter acesso a serviços de apoio especializados, a qualquer momento, sempre que precisem deles.

Estrutura do Agrupamento

Quanto à organização desta escola em questão, no que concerne à criação de espaços físicos apetrechados e de equipamentos adequados a terapias, a maioria dos docentes e técnicos entrevistados afirmou que a escola está bastante organizada para responder às necessidades do aluno com Multideficiência e outras Necessidades Educativas Especiais (neste espaço escolar existe uma Unidade de apoio à

Multideficiência e Surdo cegueira Congénita e um Centro de Recursos para a Inclusão). Como se constata E1 relata que *«A escola tem feito tudo dentro do que consegue... ele é o aluno que tem mais terapias e apoios. O seu horário é do conhecimento das assistentes e todas sabem onde o acompanhar, está tudo muito bem organizado»*; E4 *«Em termos de recursos materiais, nós aqui temos muita coisa, aquilo que nos falta é realmente conseguir esse planeamento, este tempo para adequar as intervenções e o trabalho em si... a escola tem bastante potencial»*; e E5 *«Em termos deste Agrupamento, desta escola, está muito bem equipada e estruturada...aqui temos tudo e mais alguma»*.

Mencionam ainda a total disponibilidade da equipa que integra a Direção do Agrupamento, na resolução de problemas que vão surgindo, E2 *«Para além do material existente na Unidade, destaco a disponibilidade de todos os elementos da direção do agrupamento para resolverem as situações que vão surgindo»*.

Santos (2009) defende que a escola inclusiva deve estar estruturada para receber todos os alunos, respeitando cada um, promovendo a satisfação pessoal e a inserção social. Igualmente Fullan e Hargreaves (2001) defendem que enquanto líder o diretor deve empenhar-se na promoção do envolvimento em todos os quadrantes da escola quantas, pois ele também é um profissional interativo e aprende tanto como dirige, através da colaboração e resolução de problemas.

Programação de atividades – Trabalho colaborativo

O currículo destes alunos, como já foi referido neste estudo, deve contemplar o desenvolvimento de competências referentes a diferentes áreas curriculares – a comunicação, a orientação e mobilidade, o desenvolvimento pessoal e social, a compreensão do meio que o rodeia e a sua relação com o mesmo. A nível académico devem ser desenvolvidas as competências possíveis ao nível da leitura, da matemática e das expressões, pois segundo Amaral (2002) tudo o que a criança com multideficiência aprende tem de ser ensinado.

Em relação à articulação, E1 confirma que *«Nós articulamos quase diariamente, ainda que de forma informal... cumprimos o que está estabelecido no seu CEI e a*

professora de Educação Especial facultou-me um livro com várias atividades das áreas da matemática, português e estudo do meio... eu trabalho conteúdos desse livro e ela também, quando está sozinha com ele». Para além das áreas curriculares, no currículo devem estar definidos objetivos a alcançar e as estratégias a empreender para alcançar esses objetivos (Nunes, 2008).

Como afirma Morgado (2003) é consensual que, se os professores ensinam de forma diferente, então o ensinar e o aprender deverão dispor de um conjunto de estratégias que se tornam harmonizáveis entre si,

Assim, numa turma onde existem alunos com Multideficiência (MD) deveria existir um trabalho de articulação entre o docente de Educação Especial responsável pelo aluno e os outros professores do conselho de turma, técnicos, assistentes operacionais e família, por forma a desenvolver estratégias conjuntas que promovam a aprendizagem do aluno multideficiente, facto explanado na primeira parte deste estudo. Como refere E3 *«Nalgumas atividades participamos em conjunto, sempre que possível»*. No entanto, nem sempre se consegue essa articulação, vejamos o contributo de E5 *«É muito importante não desligar a parte motora da parte cognitiva, uma vez que trabalham em conjunto... era bom conciliar com os meus colegas e com os professores, em relação à disgrafia, disortografia, motricidade fina, é muito importante os miúdos terem essas aprendizagens bem conseguidas... no produto final da avaliação eu ter contribuído com o meu trabalho para a sua melhoria»*.

Da articulação entre o docente de educação especial, o docente titular de turma e os técnicos, a maioria dos entrevistados respondeu positivamente, afirmando que a articulação existe, mas é feita de forma informal, E2 *«Tenta-se que haja uma articulação entre o professor titular e o professor de Educação Especial, ainda que nem sempre seja de forma formal»*. Todavia é reconhecida a importância da articulação, porém pratica-se mais um trabalho individual, como explana E6 *«Deveria de haver mais trabalho colaborativo... é um trabalho mais individual»* e E4 *«... portanto muitas coisas que nós às vezes gostaríamos de conseguir gerir em termos de horários de atividades deles para os integrarmos em aulas mais práticas, para fazermos atividades em conjunto já não conseguimos»*.

Tomlinson (2002) atesta que esta mudança escolar é complexa e nunca ninguém apresentou um plano infalível, no entanto a partilha de pontos de vista e o início deste trabalho colaborativo, podem fazer alguma diferença na formação de equipas, no uso eficiente dos recursos dos recursos existentes.

Reuniões Conjuntas

No que se refere a reuniões realizadas ao longo do ano letivo, entre o docente de Educação Especial e o professor titular de Turma, para planificar o trabalho a desenvolver com o aluno com Multideficiência (MD), estes declararam que para além das reuniões de avaliação no final de cada período, articulam quase diariamente, mais uma vez de forma informal, sendo considerado como facilitador o facto de trabalharem no mesmo edifício. E1 verbaliza que *«Para além das reuniões de final de período, as outras têm um caráter informal, é mais fácil a articulação porque trabalhamos no mesmo edifício a maior parte das vezes»*; E2 *«Noutros anos conseguíamos fazer reuniões mensais com todos os intervenientes, agora com a redução de recursos e horas, fazemo-lo a nível parcelar»*.

Também os técnicos entrevistados, mencionam que devido ao reduzido número de horas atribuídas e o número de meninos com terapias, impossibilita que se promovam mais reuniões conjuntas e formais de trabalho, E7 *«Acaba por ser mais informal... a informação às vezes é enviada por correio eletrónico... era preciso uma hora no horário uma vez por mês ou no mínimo uma vez por período para reunirmos»*, não deixa de ser referido que este trabalho informal também é importante, E3 *«Tentamos que sejam feitas de forma formal, noutras ocasiões processam-se a nível informal, em conversas, mas não deixam de ser importantes»*.

No entanto este trabalho de articulação devia manter-se ao longo do ano letivo em várias reuniões, sem que fossem apenas aquelas correspondentes aos momentos de avaliação. Estas reuniões serviriam para fazer um balanço dos procedimentos e metodologias adotadas e delinear novas formas de atuação, uma vez que, tal como afirma Amaral et al. (2004) é fundamental que todos os intervenientes no processo, encontrem a melhor forma de proporcionar à criança/jovem experiências significativas, organizadas e diversificadas.

Podemos dizer então que o trabalho de articulação existe embora de forma elementar. A planificação do trabalho em vez de ficar a cargo sobretudo do professor titular de turma, deveria ser uma função de todos os docentes envolvidos, bem como dos técnicos das diferentes terapias. Para Fullan e Hargreaves (2001) a disponibilidade

de tempo para planificar com os colegas, para observar alguns deles a ensinar, pode melhorar significativamente a qualidade do ensino.

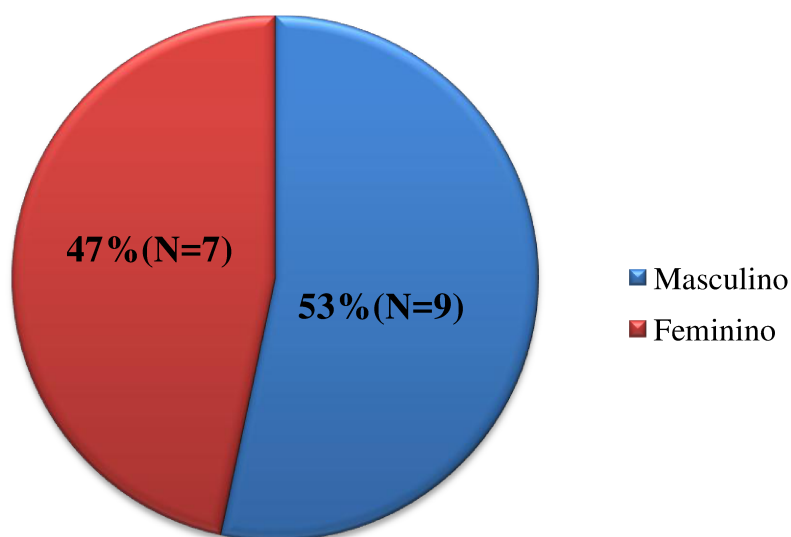
Como as estratégias delineadas no início do ano não são inalteráveis ao longo do ano, estas devem ser redefinidas consoante as necessidades. Por isso, seria proveitoso a ocorrência de reuniões de articulação entre os docentes e os outros técnicos que trabalham com o aluno. Estes momentos poderiam ser estipulados formalmente pela Direção da escola, uma vez que informalmente poderão ocorrer dependendo da predisposição para o efeito dos que se encontram envolvidos no processo. Uma forma desta articulação ocorrer na prática seria criar no horário destes docentes e técnicos um momento coincidente para que essa reunião pudesse ter lugar.

Consideramos também importante que ocorra igualmente no universo escolar hábitos de trabalho em equipa por parte dos professores, o que se poderá refletir no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, ações de formação neste domínio contribuiriam para a melhoria do trabalho colaborativo entre docentes, onde poderiam ser delineadas estratégias educativas complementares para trabalhar com os alunos e a partilha de experiências e saberes. Fullan e Hargreaves (2001) reforçam a ideia de que o desenvolvimento profissional não é, apenas uma questão de encorajar os professores a envolverem-se numa variedade de ações de formação contínua, há que adequá-las às suas necessidades e do agrupamento.

1.2. Opiniões dos Alunos

Apresentam-se, agora, os dados resultantes da análise das respostas ao questionário aplicado aos alunos do 1º ciclo, colegas do aluno com Multideficiência, que frequentam o 3º ano de escolaridade. Estes dados foram obtidos através de uma análise descritiva em Excel dos itens, documentada com a apresentação de gráficos dos resultados obtidos, provenientes do tratamento estatístico aplicado às questões que constituíam o questionário, dividido em duas partes. A primeira diz respeito ao género e idade de cada um dos alunos participantes neste estudo.

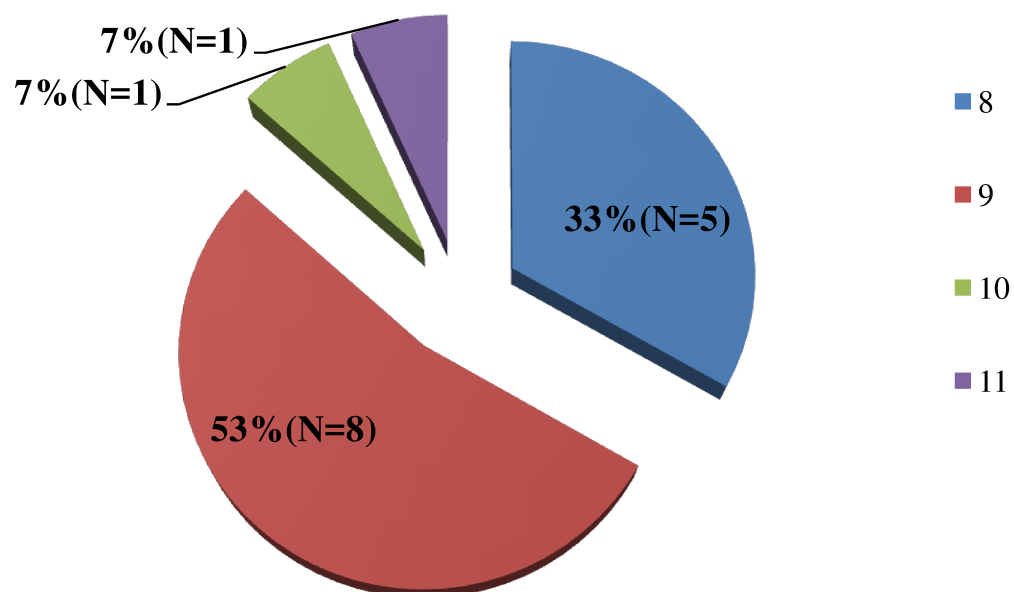
Gráfico nº1 – **Género dos participantes**



Verifica-se que, após os resultados, constantes do gráfico nº1 existe uma prevalência ainda que pequena do género masculino, uma vez que 53% dos alunos que responderam ao inquérito por questionário são do sexo masculino.

Realça-se o facto de na turma existirem 10 meninas, mas aquando da autorização para o preenchimento do questionário, apenas sete encarregados de educação o autorizaram, daí esta alteração em relação aos dados fornecidos na caracterização da amostra.

Gráfico nº 2 – **Idade dos participantes**

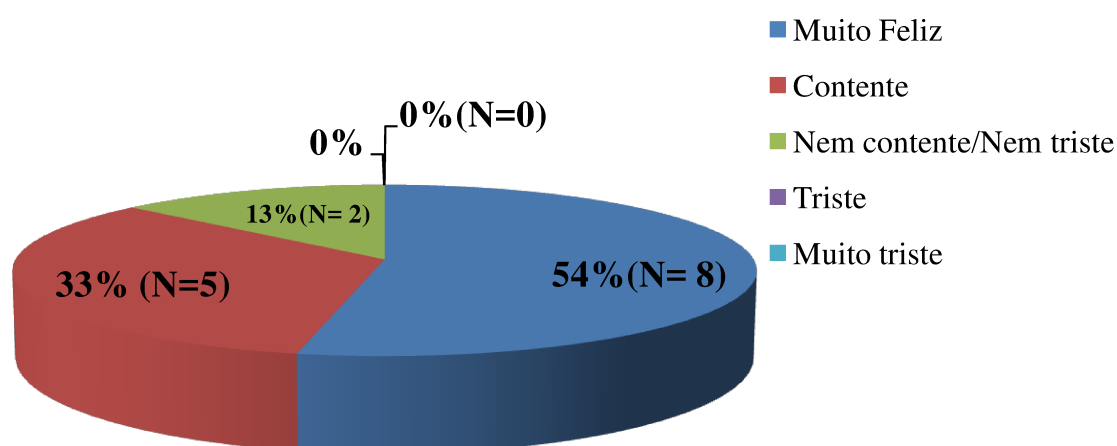


Em relação ao gráfico nº2 podemos observar que na sua maioria os alunos desta turma do 1º ciclo têm 9 anos, e as percentagens de 7% correspondem aos alunos mais velhos, indicados na descrição da turma como alunos repetentes.

Passa-se, de seguida, à análise da segunda parte do questionário constituída por onze questões, nas quais se pretendia verificar as perspetivas das crianças em relação à inclusão de um aluno multideficiente na sala de ensino regular, de outros alunos com necessidades educativas especiais, bem como as relações entre pares.

Questão nº 1 – Como te sentes por teres um colega “especial” na tua turma?

Gráfico nº 3 – Sentimento dos alunos por pertencerem a uma turma do 1º ciclo com colegas especiais.

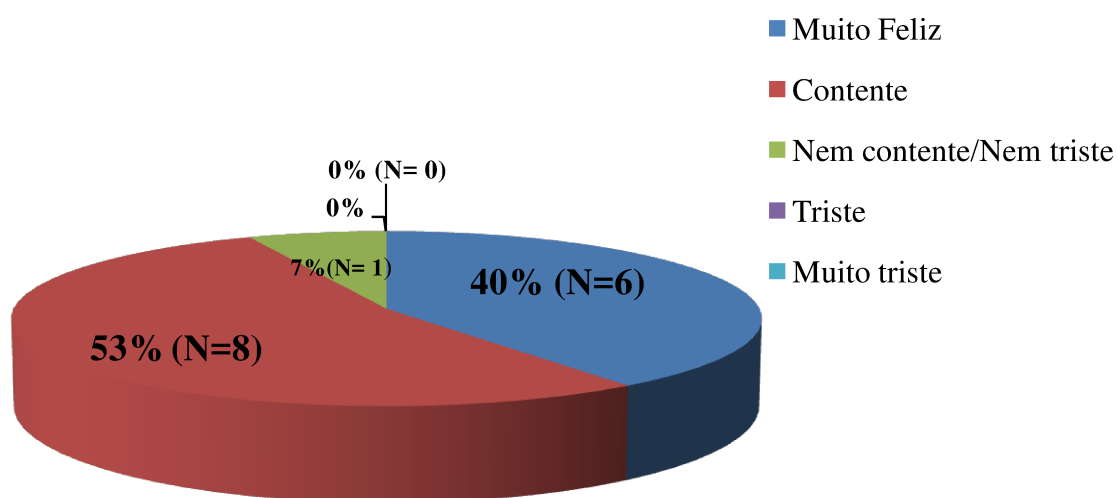


Em relação à 1ª questão podemos verificar que na sua maioria os alunos do 1º ciclo, independentemente da sua idade, afirmam sentirem-se muito felizes ou contentes por terem colegas especiais nas suas turmas, apenas 13% se manifesta de forma indiferente.

Depreende-se, então, que os alunos na sua generalidade reagem bem à presença dos seus colegas com outras características diferentes das suas, na sala de aula.

Questão nº 2 – **Como te sentes quando os teus colegas “especiais” vêm para a tua sala?**

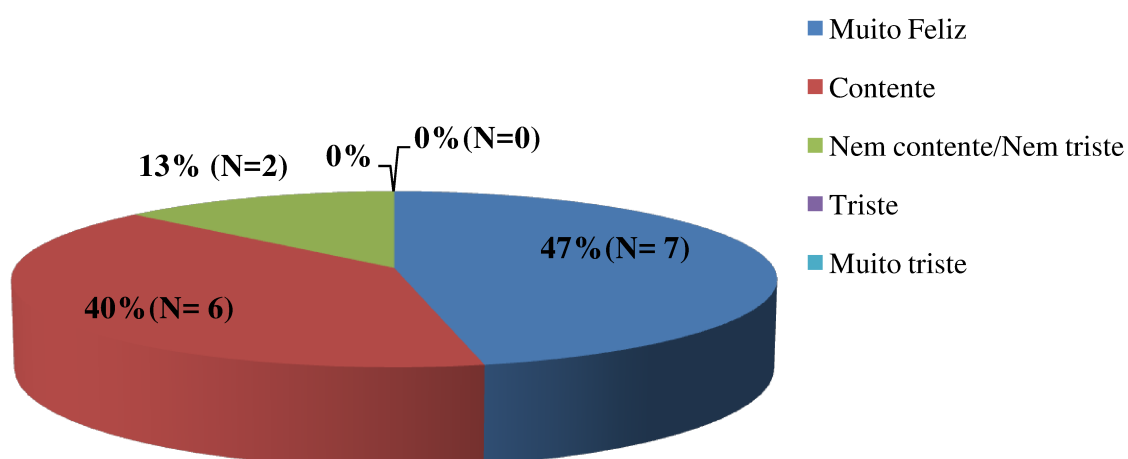
Gráfico nº 4 – **Sentimento dos alunos por partilharem o mesmo espaço com um colega “especial”.**



As percentagens obtidas na resposta a esta questão, indicam-nos que na sua maioria os alunos ficam Contentes ou Muito Felizes com a presença de colegas “especiais” na sua sala de aula. Verifica-se que apenas 7% manifesta indiferença perante esta situação, sendo que existem valores de 0% nos itens de Triste ou Muito triste.

Questão nº 3 – **Se tivesses mais colegas “especiais” na tua turma, como te sentirias?**

Gráfico nº 5 – **Sentimento expresso pelos alunos se tivessem mais colegas “especiais” na turma.**

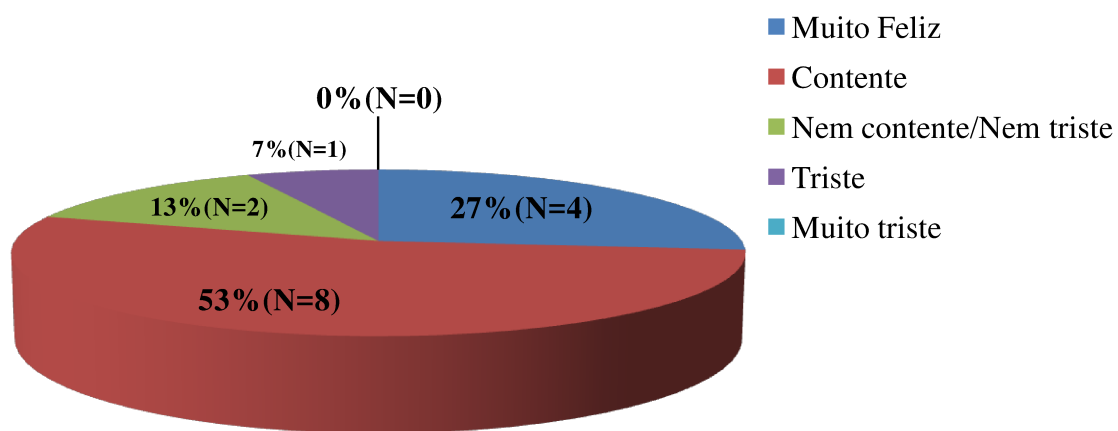


Analisando as percentagens obtidas na resposta a esta questão, constata-se que também na sua maioria, os alunos não se importariam de ter mais colegas “especiais” na sua turma, apenas 13% manifesta um sentimento de indiferença.

Assim sendo, podemos inferir que existe inclusão em relação à presença de alunos “especiais” na sala de aula, sentimento expresso na sua maioria por parte destes alunos. No entanto, o sentimento de indiferença poderá estar relacionado com a pouca informação fornecida aos alunos, com a falta de esclarecimento da problemática e as suas limitações. Esta elucidação poderia ser feita através de conversas informais, ou até mesmo debates por parte dos docentes titulares de turma e de educação especial, e da comunidade escolar em geral.

Questão nº 4 – Como te sentirias se tivesses como colega de secretária um menino “diferente”?

Gráfico nº 6 – Sentimento de aceitação pelo menino “diferente”.

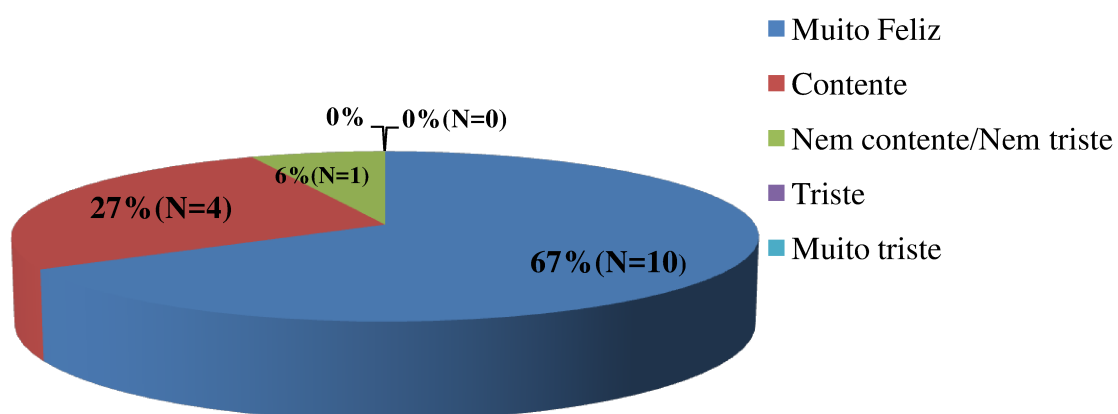


Em relação a esta questão, atesta-se que sobressai o sentimento de Contente e, logo de seguida, Muito feliz com 27%. No entanto, continua a existir 13% para Nem contente/Nem triste e 7% para os que se expressam como ficando Triste.

Nesta situação, ainda que continue a sobressair as percentagens que recaem sobre sentimentos mais favoráveis, já existem manifestações de comportamentos menos inclusivos, quando se passa para a condição de colega de secretária. Também nesta situação, a questão de sensibilização seria de extrema importância para que as crianças aceitassem sem possíveis reticências a presença de outras, diferentes, na sua turma e partilhando a mesma secretária.

Questão nº 5 – Como te sentirias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas dele?

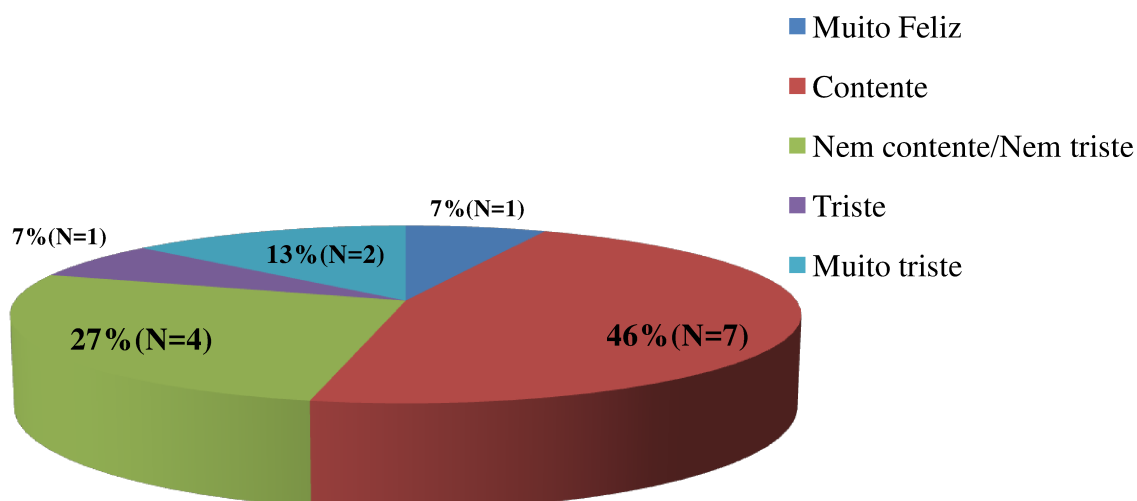
Gráfico nº 7 – Sentimento evidenciado pelo trabalho de tutoria/pares.



Quanto a esta questão, os alunos manifestam-se de forma significativa em relação ao trabalho de tutoria, exprimindo quase total satisfação no sentimento de ajuda e partilha de saberes, havendo apenas um que expressa um comportamento de indiferença.

Questão nº 6 – **Como te sentes quando o professor dedica mais tempo aos meninos “especiais” do que aos outros?**

Gráfico nº 8 – **Sentimento de partilha.**

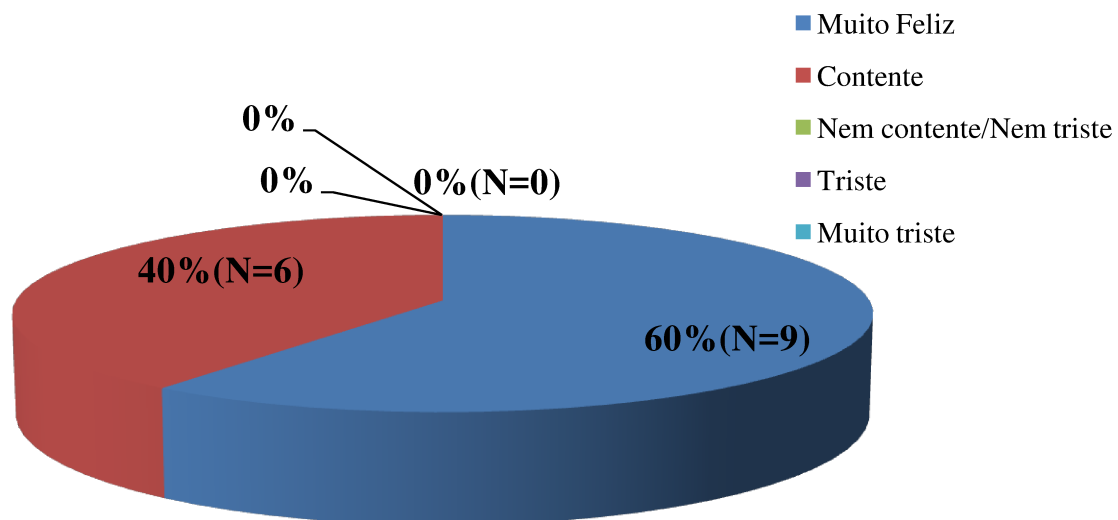


Inferimos, perante os resultados obtidos a esta questão, que quando se trata de a professora titular dedicar mais tempo aos meninos “especiais”, aparecem sentimentos que até então nunca tinham surgido, como os 13% para Muito triste.

Entendemos que este cenário favorável face à inclusão, demonstrado até esta questão, é drasticamente alterado, quando se aborda sobre o tempo que o professor dedica aos meninos “especiais”, em detrimento deles próprios e dos seus colegas. Aqui os sentimentos são mais inconstantes. Ao associarmos os resultados das últimas questões, pode-se depreender que as crianças gostam da presença de todos os colegas na turma, querem ajudar os seus colegas diferentes, mas sentem-se tristes quando esta ajuda, que implica tempo e apoio individualizado, é dada pelo professor titular, o que implica não terem o professor disponível quando querem.

Questão nº 7 – Como achas que os meninos “diferentes” se sentem quando estão na sala de aula?

Gráfico nº 9 – Percepção dos sentimentos do “outro”.

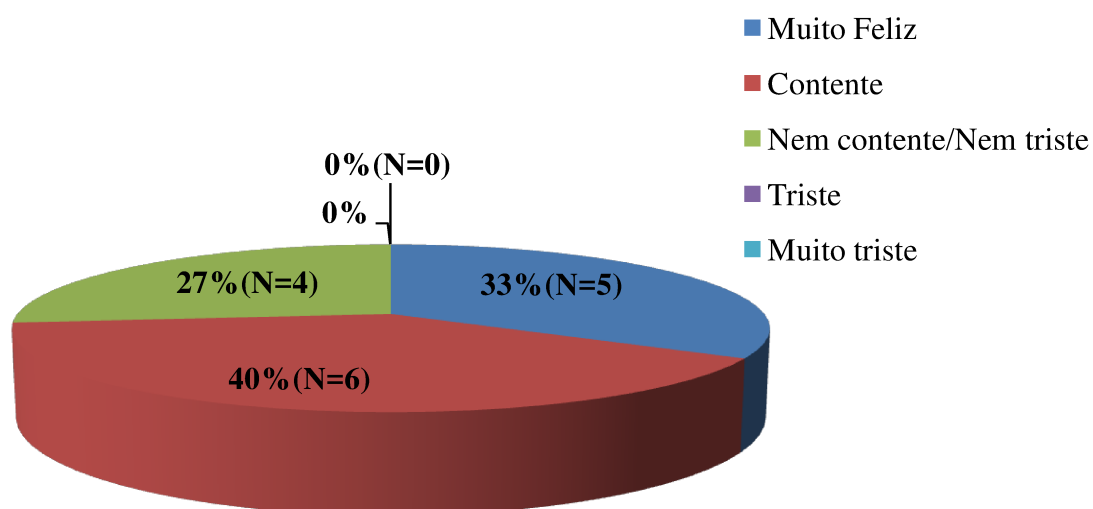


Quando descrevem os sentimentos da criança “diferente” na sala de aula, a grande maioria tem a percepção de que os seus colegas “especiais” se sentem bem na sala de aula, uma vez que as percentagens obtidas apenas contemplam o Muito Feliz ou Contente.

Este facto torna-se ainda mais benéfico no que à inclusão diz respeito.

Questão nº 8 – Se fosses tu o colega “especial” como te sentirias no recreio, quando todos estão a brincar?

Gráfico nº 10 – Sentimento de partilha de espaços exteriores.

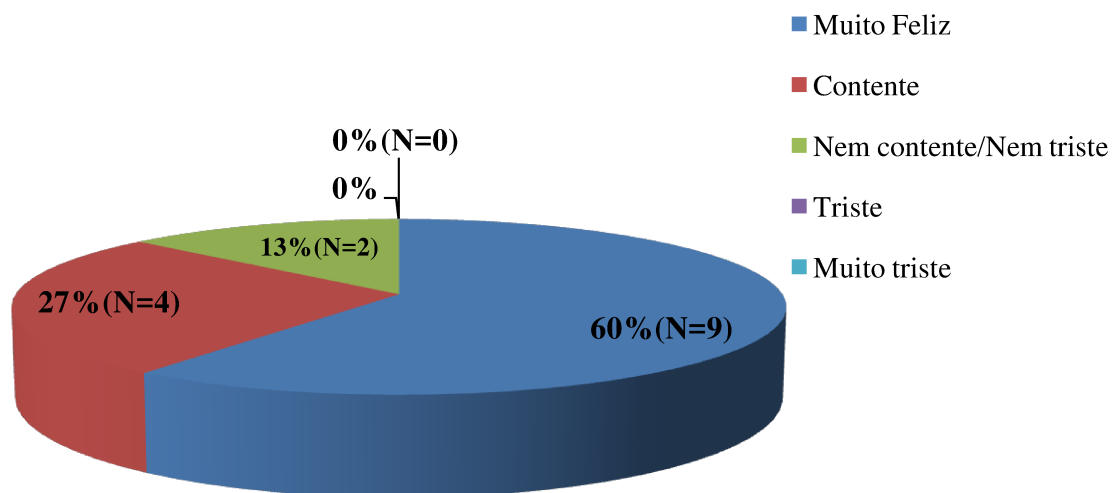


Na troca de papéis e partilha de espaços, constata-se que sobressaem as percentagens atribuídas ao sentimento de Contente e Muito Feliz.

No entanto, estes dados não são muito lineares, uma vez que algumas crianças não têm uma visão tão positiva da inclusão como se gostaria, acabando a indiferença por ter 27% - correspondente a quatro alunos – demonstrando neste caso que nem sempre existem laços de amizade.

Questão nº 9 – **Como achas que os meninos “diferentes” se sentem a brincar com os outros meninos como tu?**

Gráfico nº 11 – Sentimento de igualdade.

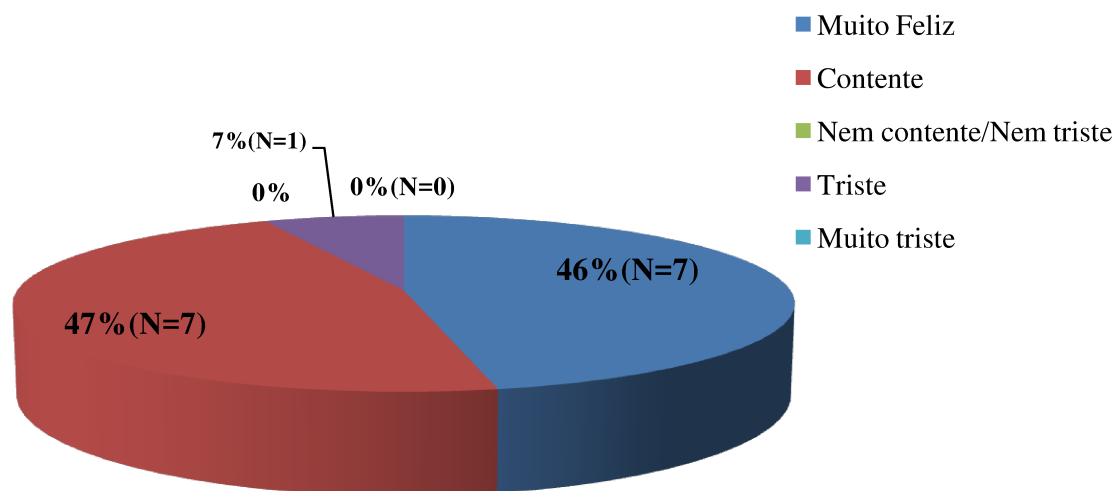


Percebe-se que a maioria das crianças que colaboraram no estudo pensam que os seus pares “diferentes” se sentem Contentes ou mesmo Muito felizes a brincarem com colegas como eles, ainda que continue presente por parte de alguns, o sentimento de indiferença.

Esta situação poderá estar relacionada com o facto de os alunos com Multideficiência, nem sempre estarem no recreio com os seus colegas, poderão estar na Unidade para as diferentes terapias. Acresce referir que, nesta situação concreta, o que acaba por interferir ainda na menor criação de laços de amizade e menor comunicação, implicando a menor partilha de espaços, são algumas características individuais do aluno com MD, pois manifesta por vezes comportamentos desajustados, situação que tem vindo a melhorar.

Questão nº 10 – **Como te sentirias se o teu colega “especial” te convidasse para uma festa, em sua casa?**

Gráfico nº12 – **Sentimento de aceitação demonstrado pelo menino ”especial”.**

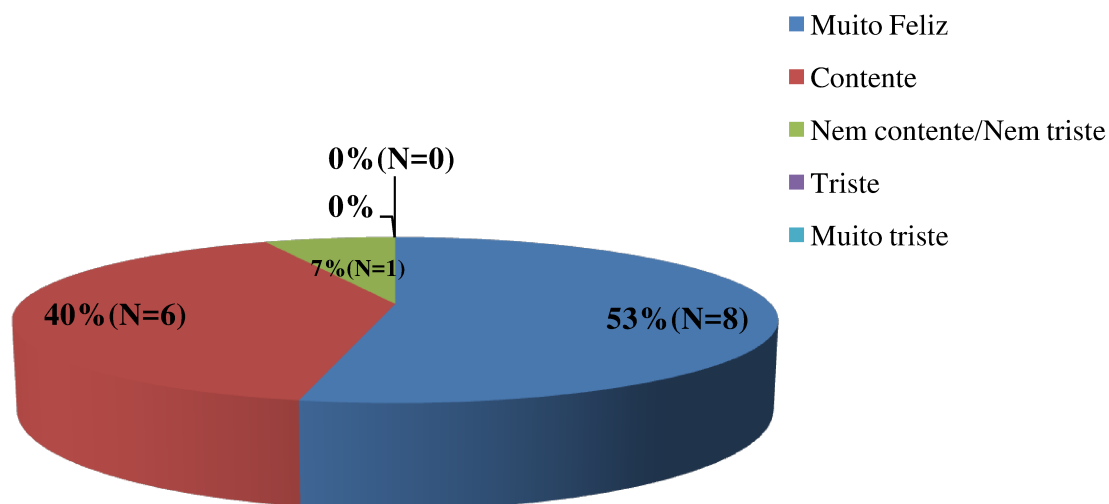


Apesar de prevalecerem os sentimentos mais positivos, 7% dos alunos manifesta que ficaria Triste se fosse convidado para uma festa em casa do menino ”especial”.

Esta percentagem negativa ainda que pequena chama a atenção para o facto de existir ainda a necessidade de um trabalho efetivo de educação para a cidadania, de desenvolvimento pessoal e social, com o objetivo de demonstrar que é deveras importante a igualdade de valores para todos, mesmo para aqueles que são diferentes, pois também esses precisam de carinho e de atenção.

Questões nº 11 – **Se te pedissem para acompanhares o teu colega “especial” ao refeitório ou outro espaço da escola, como ficarias?**

Gráfico nº 13 – **Sentimento de entreaajuda entre pares.**



Sempre que a questão aborda temas relacionados com a entreaajuda dos pares, constata-se que as percentagens obtidas não incluem os dois últimos descritores e que a situação de indiferença também é mínima, prevalecendo a propensão dos alunos para ajudar os seus colegas.

Obtivemos a informação de que o aluno com MD segue os seus colegas até ao refeitório, sem necessitar de uma assistente operacional, o que demonstra alguma autonomia já atingida pelo aluno.

2. Discussão dos Resultados

Os dados recolhidos permitem verificar que os alunos participantes, bem como professores e técnicos, parecem estar conscientes da realidade à sua volta, no que respeita a frequência da escola regular por alunos com Multideficiência. Tendo por base os dados referenciados, algumas reflexões se tornam possíveis recorrendo ao enquadramento teórico apresentado no primeiro capítulo.

Depois de definido o principal objetivo desta investigação que consistia na análise da real inclusão do aluno com MD, a nível escolar e social, num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral, este estudo foi orientado pelas questões de investigação que se seguem:

- Quais as principais dificuldades demonstradas pelos professores na Educação de alunos com MD?
- Que preocupações e prioridades manifestam os professores de Educação Especial relativamente à Educação de alunos com MD?
- Quais os fatores que condicionam as opções dos professores de Educação Especial na programação das atividades?
- Como é que os professores Titulares de Turma e de Educação Especial desenvolvem a programação das atividades para as crianças com MD em conjunto com o grupo turma e a restante comunidade escolar?
- Serão as Unidades a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens e socialização diz respeito, para crianças com multideficiência?
- De que forma os colegas de turma aceitam/incluem o aluno com MD?

De uma forma geral, os resultados obtidos evidenciaram que se promove nesta escola a inclusão escolar e social deste aluno e de acordo com os entrevistados há por parte da Direção, uma preocupação constante na resolução dos problemas que vão surgindo. Tratando-se apenas de um agrupamento de escolas torna-se mais fácil a perceção e o conhecimento das interações entre alunos e restante comunidade escolar, fator importante no processo de entreaajuda e sociabilização. Tal como afirmava Fullan e Hargreaves (2001) é preciso que os professores e os seus diretores mostrem a coragem e o empenhamento necessários para desencadear uma mudança institucional.

Numa escola inclusiva, as crianças com variadas problemáticas aprendem a agir e a interagir com os seus pares no mundo real. Como tal, uma das peças-chave para a mudança são os professores. É sua tarefa primordial encontrar formas de gerir o ambiente educativo, tendo em conta as diferenças de cada um dos alunos e demarcar caminhos que minimizem os efeitos dessas diferenças, não esquecendo o princípio da adequação/normalização. Atendendo ao importante papel que têm os professores num contexto inclusivo, foi a eles que também se direcionou este estudo, e foi através deles que se obteve a informação necessária para atingir alguns dos objetivos inicialmente formulados. Pode-se observar através das respostas dos professores e dos técnicos do CRI uma tendência generalizada favorável à inclusão dos alunos com Multideficiência (MD), nas turmas/escolas do ensino regular. Assim quando se coloca a questão se estará o aluno verdadeiramente incluído, as respostas são positivas, o docente titular de turma realça o facto de verificar esta “inclusão” dentro da sala de aula e no recinto escolar, de forma mais efetiva a partir do segundo período, uma vez que antes devido aos comportamentos desajustados do aluno com MD, os seus colegas afastavam-se dele, mas esta situação alterou-se completamente. Os docentes e técnicos referem ainda que utilizam estratégias específicas para os alunos com MD, tendo a preocupação de promover atividades de interação social.

As interações numa sala de aula regular, que se orientem pelos princípios da inclusão, trazem ganhos significativos para as crianças com MD. Não é possível ignorar que, em geral, quanto mais tempo os alunos com deficiência passam em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho nos âmbitos educacional e social. Porém, parece ser visível que os professores e técnicos têm consciência, e sentem na prática, que vão surgindo obstáculos a diferentes níveis, os quais vão desde a pouca formação, os recursos humanos e materiais e as próprias condições das escolas. Sendo de ressaltar que a falta de experiência e formação em educação especial poderá ter por base alguns receios quando os docentes são confrontados com problemáticas específicas. A mesma opinião tem Nielsen (1999), quando afirma, que só através do conhecimento será possível que as atitudes mudem e os educadores se sintam menos apreensivos quando têm de ensinar alunos com necessidades educativas especiais.

Direcionando, agora, os resultados obtidos tendo em conta os objetivos previamente delineados, quanto às dificuldades na educação do aluno com MD referidas pelos intervenientes, nas entrevistas, estas relacionam-se com as suas características, a

falta de recursos humanos (professores e técnicos) e a gestão feita pelo Ministério de Educação. Destas dificuldades inferimos que os professores e técnicos apontaram como centrais as que se relacionam com a falta de recursos humanos e a gestão educativa implementada pelo Ministério da Educação e Ciência, que tende a atrasar tanto a colocação de professores como de técnicos. Considera-se, então, que a implementação de estratégias e adequação dos currículos são um grande desafio aos profissionais de educação, no entanto concretizáveis. Segundo Saramago et al. (2004) as acentuadas limitações nos diferentes domínios impedem a interação natural com o meio ambiente, o que dificulta a inclusão nos diversos meios que estes alunos frequentam. A existência destas limitações cria inúmeros desafios a todos os que com eles lidam e trabalham, a família e nomeadamente os profissionais de educação.

Quanto às características do aluno, os dados recolhidos tendem a focalizar-se nas questões relacionadas com o défice cognitivo muito acentuado, grande falta atenção e de concentração, a destruturação da família (ausência da figura paterna), problemas comportamentais que condicionam, por vezes a sua inclusão no grupo turma. Os intervenientes apontaram estes aspetos como condicionantes na educação deste aluno, pelo que sentem dificuldades com a aprendizagem de diversos conteúdos, nomeadamente, com a realização de algumas atividades, uma vez que manifesta desagrado por fazer tarefas diferentes das dos seus colegas.

Relativamente às dificuldades identificadas parece-nos que a resposta a estes alunos consiste na transferência da conceção de que os impedimentos à sua aprendizagem decorrem essencialmente das suas características individuais para a conceção das limitações existentes no currículo. Esta ideia é corroborada por Ainscow, (1995) quando refere que para a inclusão dos alunos com NEE é premente a passagem de uma perspetiva centrada na criança para uma perspetiva centrada no currículo. Também, Nunes (2002) refere que nem sempre é fácil de concretizar a inclusão, que no processo educativo, destes alunos, é necessário inserir modificações específicas ao nível do currículo, nomeadamente ao nível dos conteúdos, das estratégias e dos recursos humanos e materiais. A flexibilidade na gestão curricular possibilita dar respostas diferenciadas e eficazes aos alunos com Multideficiência, proporcionando-lhes a total inclusão nas atividades educacionais, através de um currículo funcional. Leite (2011) assinala a importância do trabalho conjunto de todos os agentes educativos, na elaboração do currículo, devendo ser adequado às características da comunidade em que

o Agrupamento se insere, às características dos alunos e também às características do corpo docente e não docente que ali desenvolvem a sua atividade profissional.

Atendendo ao segundo objetivo, a interpretação dos dados leva-nos a expressar que as preocupações e prioridades manifestadas pelos professores de Educação Especial, relativamente à educação do aluno com MD, recaem essencialmente em aspetos relacionados com o apoio aos alunos e com o apoio à família.

Relativamente ao apoio ao aluno identificámos aspetos relacionados com o desenvolvimento de competências; os seus interesses; o seu futuro; problemas de saúde e as terapias. Inferimos que estas preocupações e prioridades, dos intervenientes, estão direcionadas para a problemática e limitações do aluno, assim como, para os aspetos educacionais. No entanto, quanto aos aspetos educacionais parece que a criação de respostas adequadas atendendo às necessidades atuais e futuras, deste aluno, os intervenientes apresentam dificuldades, não tanto em termos de conhecimentos, mas na gestão de horas e no trabalho colaborativo que lhes permita, em conjunto, estabelecer prioridades e atividades significativas que o preparem para a vida pós-escolar. Concluímos que a definição explícita das prioridades e a adequação das atividades para a intervenção constitui um desafio para os professores na planificação das respostas educativas, pelo que se poderiam desenvolver algumas parcerias com instituições.

No que concerne ao apoio à família, os intervenientes, apontaram dados que remetem para preocupações e prioridades relacionados com os seguintes aspetos: necessidades das famílias; dificuldades das famílias; e articulação com a família. Podemos considerar que estes docentes têm a noção da importância de um trabalho colaborativo, que envolva a família, considerando as suas necessidades e dificuldades. Os intervenientes referiram as necessidades das famílias que poderemos identificar, de acordo com as funções que lhe são inerentes, e tendo em conta as categorias enunciadas por Turnbull e Turnbull (1990, cit. in Gil, 2008) as que se prendem com os cuidados diários, com as necessidades de recreação, com as necessidades de socialização e com as necessidades educacionais/vocacionais. É na resposta a estas necessidades que as famílias se deparam com as diferentes dificuldades que poderão ser minimizadas com o trabalho de articulação com os docentes, com os técnicos que intervenham com o aluno e com um psicólogo que, de preferência, deveria estar a tempo inteiro na escola.

Relativamente ao terceiro objetivo deste estudo e especificamente os fatores que influenciam as decisões dos professores de Educação Especial relativamente à programação de atividades para as crianças com MD, foi-nos possível identificar os

seguintes: o trabalho em equipa na programação das atividades; e os modelos curriculares de referência, tendo em conta a definição de objetivos e áreas curriculares. O trabalho em equipa, segundo os dados decorre com diferentes intervenientes, desde os professores, os técnicos e a família, sendo este visto como uma mais-valia na programação das atividades e na própria intervenção e avaliação. Algumas dúvidas se nos levantaram acerca de um efetivo trabalho colaborativo entre a equipa, uma vez que todos os intervenientes referem que devido à gestão de horários, nem sempre é fácil articular com toda a equipa, noutros anos as reuniões de trabalho eram mensais, agora a maior parte tem um caráter informal e fazem-se de forma parcelar, ou seja, não envolvendo todos os intervenientes. Em relação à família como parceiro de trabalho apenas se efetua com a professora titular de turma e coordenadora da Educação Especial, uma vez que os técnicos apoiam vários agrupamentos. No entanto, consideramos que os dados apontam para uma grande preocupação de todos no sentido de se melhorar a intervenção com estes alunos.

Quanto aos dados que remetem para as conceções e modelos curriculares de referência, estes parecem indicar que os intervenientes possuem alguma informação teórica, mas depois sentem dificuldades em colocá-la em prática, pela falta de recursos humanos, fator referido por todos os intervenientes.

Em relação ao quarto objetivo, o de perceber como os professores desenvolvem a programação de atividades para alunos com MD, os resultados encaminharam-nos para: as atividades desenvolvidas; os contextos de intervenção; a organização da rotina diária/semanal; os procedimentos de antecipação das atividades; o papel dos diferentes intervenientes no desenvolvimento das atividades. Os intervenientes consideram importante centrar a intervenção em atividades de vida real. Desta forma dizem selecionar diferentes tipos de atividades de vida real, no entanto, questionamo-nos se há uma intenção em proporcionar experiências diversificadas e significativas que confirmem o envolvimento ativo deste aluno. Assim, e de acordo com Amaral e Nunes (2008), a intervenção deve ser orientada para a participação e atividade, isto é, deve ser orientada por modelos que se centrem na atividade e não apenas no desenvolvimento. As ações devem ser percecionadas numa perspetiva do alargamento do seu envolvimento em ambientes significativos, proporcionando experiências diversificadas que ajudem a criança/ jovem com MD a ser aceite pela comunidade e família, a ser respeitado e a sentir segurança, a ter pessoas significativas com quem interagir e, por

fim, a tornar-se o mais autónomo e independente possível, proporcionando, ainda a aprendizagem.

Relativamente aos contextos de intervenção são referidos diferentes modos de operacionalização, mas parece-nos que as atividades desenvolvidas em alguns contextos apenas têm um carácter informal, existindo algumas dificuldades em planificar e descrever todos os passos enumerados pela literatura, tais como: *«quem vai intervir na actividade; qual é a rotina da actividade; como é que o aluno vai participar na actividade; quais são as adaptações que são necessárias implementar; quais as estratégias que os adultos terão de usar para ajudar o aluno a participar da forma mais autónoma possível e como é que o processo comunicativo se vai estabelecer entre o aluno e os outros intervenientes»* (Nunes, 2008, p.27).

Quanto à organização da rotina diária /semanal foram enunciadas algumas atividades que apresentam uma prática constante das mesmas, uma vez que a descrição destas exibem uma ocorrência com uma determinada regularidade decidida, assim como, procedimentos de sequencialidade definidas. No que diz respeito às estratégias de intervenção, estas revelam-se essenciais para possibilitar uma participação mais ativa, destes alunos. Os intervenientes referiram na generalidade as atividades realizadas em grupo e as realizadas individualmente, assim como enunciam estratégias de ajudas físicas.

No que concerne aos procedimentos de antecipação das atividades, os intervenientes evidenciam ter conhecimentos na utilização de calendários de antecipação e ainda o uso de pistas de informação que vão desde uma representação simbólica até formas não simbólicas. No entanto, parece-nos que a utilização destes procedimentos poderá ter uma aplicação pouco consistente por parte de todos os agentes educativos. Também o papel dos participantes no desenvolvimento das atividades se torna essencial para o aumento da atividade e participação destes alunos. Destacaram o papel que os próprios alunos com MD têm, assim como, os seus pares e os adultos, pois cada um desempenha uma função preponderante e o meio privilegiado é a comunicação e a interação. Porém algumas incertezas se colocam relativamente aos conhecimentos teóricos, da competência comunicativa apresentados e as práticas dos que cooperam para a realização das atividades. Torna-se crível a existência de alguns conhecimentos teóricos, no entanto revela-se um grande e difícil desafio transformar esses conhecimentos teóricos em práticas de intervenção.

Era, ainda, importante identificar se a Unidade de Apoio à Multideficiência se poderia considerar, pelos intervenientes, a melhor resposta educativa, em relação às aprendizagens e à sociabilização dos alunos com MD. Inferimos que em relação a este último aspeto, os entrevistados informaram que toda a comunidade é convidada a fazer visitas à Unidade, inclusivamente os grupos turma dos alunos que a frequentam. Contudo, não sabemos em que moldes se processam essas visitas e com que objetivos. No caso específico do aluno com MD, este manifesta mais vontade para estar com a sua turma, na sala de ensino regular, deslocando-se à Unidade apenas para ter as diversas terapias. Em relação às aprendizagens, os professores e técnicos referiram que os alunos mais velhos preferem passar mais tempo na Unidade, porque sentem que é o seu espaço e, ali, não se sentem diferentes.

Apesar de tudo, a experiência profissional dos professores e dos técnicos, a sua vontade em responder adequadamente aos alunos com problemáticas e aos outros num contexto escolar inclusivo, a sua disponibilidade para conhecer o melhor possível todos os seus alunos e a sua capacidade de autoformação, são fatores decisivos para ultrapassar barreiras e levar a cabo uma intervenção educativa de sucesso, junto dos alunos diferentes, os quais requerem respostas educativas específicas e adequadas às suas características, como é o caso das crianças/jovens com Multideficiência.

Por último, também os seus colegas de turma desempenham um papel preponderante no processo de inclusão e afigura-se-nos, perante os dados obtidos, que estes manifestam comportamentos ditos inclusivos, uma vez que se sentem felizes por terem na sua turma um colega “especial” (87%, apenas um aluno indicou indiferença) e por partilharem com ele a sua sala de aula (93% declarou que ficam muito felizes ou contentes e apenas um aluno assinalou o tópico nem contente/nem triste). Também, na sua maioria, 87% não se importaria de ter mais colegas “especiais” na turma e mostraram um sentimento de aceitação pelo menino “diferente” (80%, dois responderam nem triste/nem contente e apenas um evidenciou ficar triste). Neste caso, por se tratar de alunos do 3º ano, considerou-se que mais facilmente evidenciam comportamentos positivos face à inclusão de colegas “diferentes”. Lewis (1993, citado por Santos, 2006, p. 122) refere que num dos seus estudos «*Observou que as crianças mais novas demonstraram atitudes mais positivas face à inclusão de crianças com dificuldades severas*».

Quando se pretende saber o sentimento evidenciado em relação ao trabalho de tutoria, predispõem-se a ajudá-lo nas diferentes tarefas 94% dos colegas, apenas um

aluno manifestou indiferença. Já em relação ao sentimento de partilha do professor, as percentagens alteram-se: 53% refere ficar muito feliz ou contente, ainda assim os restantes 47% expressaram ficar ou indiferentes, tristes ou muito tristes.

Em relação à percepção dos sentimentos do “outro” todos os alunos (100%) consideram que o colega fica muito feliz ou contente por partilhar a sala de aula com eles e 93% evidenciaram que ficariam muito felizes ou contentes se fossem convidados para a sua festa de anos. Porém o sentimento de igualdade nas brincadeiras, já é visto de forma divergente, pois 13% espelhou na resposta escolhida alguma imparcialidade.

De acordo com a opinião da professora titular de turma, o processo de aceitação e inclusão do aluno com MD, por parte dos seus colegas, progrediu ao longo do ano, constatando que não aconteceu mais cedo devido a alguns comportamentos desajustados, pelo que os discentes se sentiam desconfortáveis e receosos quando o aluno com MD estava mais agressivo, El *«Comportamentos agressivos, geram mais comportamentos agressivos... estarmos sozinhas em sala de aula... é muito complicado gerir uma turma e dar a atenção que o menino com MD precisa»*, mas isso não impede que gostem da sua presença ou que o convidem para diversas atividades, *«A turma aprendeu a saber lidar com o outro, com os que são diferentes. Gostam de ajudar quando nos deslocamos a outros espaços e ficam preocupados quando ele cai»*.

Segundo Bee (1998, citado por Santos 2006, p.77) *«Embora as crianças atraentes e fisicamente mais desenvolvidas possam ser mais populares, parece que o elemento essencial não é como a criança é fisicamente (aparência), mas como se comporta»*. Também Laws e Kelly (2005, citados por Santos, 2006, p. 122) realizaram um estudo sobre as atitudes das crianças face à deficiência física e intelectual e perante outras conclusões, aferiram que *«As crianças revelaram atitudes mais negativas a indicadores de distúrbios comportamentais do que da deficiência motora e intelectual»*.

Devemos reconhecer, então, que a partilha de experiências e conhecimentos entre os diferentes alunos, com e sem Multideficiência, é uma forma de contribuir para a normalização dos comportamentos típicos de cada um e para a edificação de alicerces fundamentais na construção da personalidade de todos os alunos, promovendo-se deste modo uma maior aceitação pela diferença. Segundo Santos (2006, p. 129) *«O contacto com o Outro e a compreensão que daí pode advir são elementos essenciais para a aceitação»*. A mesma autora considera, ainda, que após várias investigações *«ficou patente a importância que os contextos de vida podem desempenhar na promoção de experiências sociais mais enriquecedoras e relações interpessoais mais profundas,*

conducentes à redução do estigma que acompanha frequentemente a pessoa com deficiência»

Surgem, no entanto, alguns aspetos que poderão ser melhorados, relativamente à percentagem obtida no tempo dispensado pelo professor titular para com o colega “especial”. A forma de alcançar melhorias passaria por se implementar estratégias comunicacionais e sociais, no sentido de sensibilizar todos para a importância de não estabelecerem desigualdades de tratamento, reconhecendo-se que apesar de “diferentes” eles também possuem muitas capacidades. De acordo com Nunes (2001) e como já se referiu na primeira parte deste estudo, é fundamental desenvolver as competências sociais, proporcionando ao aluno com MD oportunidades para interagir com os seus pares. Neste sentido devem ser organizadas atividades que promovam a socialização, combinando gostos similares, juntando crianças ou jovens com os mesmos interesses, informar os pares acerca das competências do seu colega Multideficiente para que a total inclusão possa ocorrer e, ao mesmo tempo o aluno NEE participe, interaja e adquira competências. Santos refere a este propósito que (2006, p.139) *«Como acontece com as estratégias de supressão dos estereótipos associados a categorias sociais e culturais, também no que se refere à eliminação dos estereótipos face às pessoas com deficiência, as propostas passam, de um modo geral, pelo contacto (pontual ou sistémico) entre deficientes e não deficientes, pelo envolvimento em actividades conjuntas e pela informação e discussão das características das “patologias” em causa»*.

A receptividade em formar laços de amizade com a criança “diferente” e de acolher com agrado a ideia de conviver e ajudar em diferentes espaços, são fortes indicadores de que a inclusão é bem acolhida pelos alunos do primeiro ciclo.

Terminamos com uma citação de Costa (1996, p. 161), com a qual concordamos na íntegra: *«A escola inclusiva não é, contrariamente ao que muitos ainda pensam, uma utopia. (...), é simplesmente preciso que se verifique coordenação de esforços e de recursos entre diferentes Ministérios (...) e que, sobretudo, os pais, os profissionais, os governantes e a população em geral acreditem que a escola inclusiva é qualquer coisa por que vale a pena lutar»*.

Capítulo IV – Plano de Ação

1. Sensibilização para a Inclusão

A filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a experimentarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuo são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino e a aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades. Nesta perspetiva, a filosofia inclusiva exige mudanças radicais no que diz respeito ao papel do professor e de todos os outros agentes educativos, que devem assumir participações mais ativas nos processos de aprendizagem dos alunos.

Considerando que o conceito de escola inclusiva veio reforçar o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica ou cognitiva, pretende-se sensibilizar os professores do ensino regular para esta situação, promovendo-se o trabalho cooperativo como a melhor forma de fomentar a inclusão de todos aqueles que se consideram especiais.

Uma vez que se pretende direcionar esta Sensibilização para a Inclusão a vários atores, considerou-se que a sua operacionalização poderia concretizar-se nas seguintes vertentes:



1.1.Organização Escolar

No âmbito da organização escolar, seria benéfico a implementação do trabalho colaborativo, concretizável através de reuniões quinzenais (ao longo do ano letivo) entre professores Titulares de Turma e os professores de Educação Especial, previamente marcadas nos respetivos horários, com a intenção de se construírem materiais e preparar atividades, que promovam a diferenciação pedagógica tão profícua para os discentes.

Estas reuniões serviriam também para se proceder à avaliação das aprendizagens adquiridas/em aquisição ou por adquirir, pelos alunos com necessidades educativas especiais.

1.2.Formação de Docentes

Esta sensibilização poderá realizar-se através de ações de formação que incidam sobre: diferenciação pedagógica, adequações curriculares e comportamentos desajustados.

Cada uma destas ações desenvolver-se-ia preferencialmente no início do ano letivo e ficaria a cargo da equipa de educação Especial em parceria com docentes do Instituto Politécnico de Beja- Escola Superior de Educação (através de um protocolo) -, uma vez que possui docentes especializados que poderão dar o seu contributo para as melhorias das práticas letivas.

Definiram-se os seguintes objetivos:

- Proporcionar aos docentes a aquisição de conhecimentos teóricos que auxiliem na construção de atitudes mais positivas face à inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais;

- Incrementar competências pedagógicas sobre as práticas educativas com alunos com multideficiência, numa perspetiva de trabalho colaborativo;

- Desenvolver competências ao nível da ação educativa direta com alunos com multideficiência, em contexto de grupo/turma com a planificação de atividades, definição de estratégias e recursos materiais.

Os formandos serão avaliados em função da sua participação nas atividades presenciais e do trabalho individual realizado, numa escala de 1 e 10.

1.3. Alunos: Processos de mudança

Pretende-se, fornecer informação sobre Multideficiência para que os alunos do ensino regular, valorizem a criança com multideficiência e aprendam a lidar com ela, através de palestras e visitas às Unidades especializadas (calendarização a definir pelos professores).

Aspira-se, ainda, planear atividades conjuntas entre alunos com Multideficiência, os seus pares e toda a comunidade escolar, implementando de forma ativa o atual Projeto de Trabalho de Turma. Preferencialmente estas atividades deverão constar do Plano Anual de Atividades, para conhecimento de todos e os trabalhos daí resultantes serão expostos no átrio da escola.

A avaliação destas atividades ficará a cargo da totalidade dos alunos e será operacionalizada através de comentários escritos num painel colocado junto aos trabalhos realizados pelos discentes.

1.4. Parcerias com Agentes da Comunidade

Parece-nos, também, de extrema importância a realização de múltiplas parcerias com entidades que poderão prestar um grande auxílio na sensibilização para a inclusão e na preparação destas crianças e jovens para a vida pós-escolar. Estas entidades poderão colocar à disposição da escola diversos profissionais que ajudariam na realização de atividades para a vida ativa.

Achamos que se poderia iniciar este processo pedindo a colaboração da Câmara Municipal, com a cedência de um técnico de desporto (a tempo parcial) que ficaria responsável pela natação, hidroginástica e outras atividades desportivas.

Recorrendo à sabedoria e experiência da população já aposentada, estabelecer-se-ia um protocolo com a Universidade Sénior, com o intuito de se criarem ateliês de agricultura, jardinagem e culinária.

No sentido de promover ações de solidariedade, seria importante a colaboração da associação Pais-em-Rede, com o objetivo de responder às dúvidas dos pais e outros familiares que têm filhos com Multideficiência.

Com estas ações espera-se contribuir para uma melhor compreensão da problemática da multideficiência e de alguma forma, colaborar para a melhoria dos contextos educativos em que estes alunos se encontram inseridos.

Almeja-se, também, encontrar as melhores respostas educativas, no sentido de se desenvolverem práticas inclusivas que derrubem estigmas e barreiras em relação à deficiência.

Deste modo, todos desempenhariam um papel fulcral enquanto intervenientes de um processo educativo, ao qual se associariam os conhecimentos académicos com as aprendizagens reais da vida ativa. Construiríamos, deste modo, uma escola e uma sociedade assente em pressupostos inclusivos.

Considerações Finais

Qualquer generalização sobre inclusão que não tenha em atenção a diversidade de necessidades e dificuldades apresentadas pelo aluno corre o risco de se afastar dos verdadeiros objetivos da mesma. No caso de alunos com problemáticas mais severas, nomeadamente os alunos com Multideficiência (MD), o sucesso da inclusão passa, certamente, pela capacidade de reconhecer necessidades do aluno e da família, de identificar modelos de resposta a necessidades e também do comprometimento de todos os envolvidos, com particular ênfase para os profissionais de educação e para as famílias. Neste processo a formação e o apoio desempenham um papel fulcral, contribuindo para garantir que a intervenção realizada serve, de facto, as necessidades do aluno. Segundo Amaral e Ladeira (1999) a inclusão é um processo contínuo que tem como objetivo a melhoria da qualidade de vida de todos os alunos. Este processo tem o objetivo de melhorar as condições de participação e envolvimento da população com MD na vida da comunidade, abrangendo diversas áreas: escolar, profissional, lazer e familiar.

Cingindo-nos, agora, às respostas que encontramos para as questões e objetivos formulados, os dados apurados confirmam que os alunos mostram comportamentos ditos inclusivos para com o seu colega com Multideficiência. Gostam de cooperar com ele em diferentes tarefas, sociabilizar nos espaços exteriores à sala de aula e manifestam preocupação quando algo de errado acontece. Pensamos que para estas crianças as diferenças do “outro” pouco importam, mostram sim alguma apreensão em relação aos seus comportamentos, por vezes desajustados. Esta poderá ser a principal barreira, em relação à sua total inclusão.

Quanto aos professores e técnicos, deslindámos que expressam vontade em responder adequadamente aos alunos com problemáticas e aos outros num contexto escolar inclusivo, no entanto é necessário alterar modos de trabalho, no sentido de se encontrar as melhores respostas educativas.

Torna-se, assim, necessária uma mudança de paradigma educativo que garanta aos alunos a melhor resposta possível de acordo com as características e necessidades que lhes são típicas. Um tal paradigma pressupõe a utilização de um modelo holístico, de base ecológica que permita a adequação das ofertas às necessidades evidenciadas pelo aluno e pela família. A eficácia da intervenção educativa implica ainda o desenvolvimento de um trabalho em equipa em que se garanta a colaboração do

professor de educação especial com o titular de turma, bem como com todos os técnicos implicados no processo, garantindo ao aluno reais oportunidades de interagir com objetos e pessoas nos diversos contextos naturais em que se insere, desenvolvendo aprendizagens a partir destas interações. Quanto ao sucesso, este não pode ser visto de uma forma linear, uma vez que a cada aluno deverá corresponder uma diversidade de padrões de sucesso. É, também, de vital importância encontrar novas formas criativas de adaptar os programas individuais que separam os discentes com necessidades educativas especiais do currículo base da turma e ano de escolaridade, onde se encontra. Se tal não acontecer estamos a segregar e não a incluir. Assim, o currículo escolar necessita de ser entendido como um contexto genérico no qual a educação especial é desenvolvida.

Nesse sentido, as medidas consagradas na lei, particularmente a medida relativa ao «Currículo Específico Individual» do artigo 21.º do Decreto-Lei 3/2008, parecem responder de forma positiva a essa necessidade de mudança, facilitando a procura de soluções que individualmente sirvam o aluno em função das suas necessidades e em sintonia com as opções da família.

No entanto, a melhoria das escolas não se resume apenas ao desenvolvimento das competências dos professores. Se este aperfeiçoamento não for baseado no estabelecimento de princípios e valores, bem como de atitudes positivas em relação às dificuldades, é pouco provável que se criem ambientes inclusivos. Trata-se, ainda, de promover uma mudança de cultura dentro do sistema de educação que valorize a diversidade das crianças e dos jovens. Uma escola que integra no seu espaço crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais deve criar condições propícias, quer a nível de recursos humanos devidamente especializados quer a nível de recursos materiais, para poder oferecer a educação que essas crianças e jovens necessitam. O Decreto-Lei nº3/ 2008 dispõe que às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete «(...) *adequar os recursos às necessidades dos alunos e (...) criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais.*» (Artigo 26º).

Assim, o contacto precoce com a deficiência e a diferença torna-se fundamental, pois permite desde cedo que as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) sejam encaradas de forma natural pelos seus pares, desenvolvendo estas ideias mais positivas relativamente às suas capacidades. Considerando a importância do papel dos pares, seria interessante sensibilizar e formar as crianças, a partir do primeiro ciclo ou

mesmo do jardim-de-infância, no sentido de promover a cidadania e educar para valores como a igualdade.

Tendo o professor um papel fundamental na formação das atitudes das crianças, a sua preparação e abertura para trabalhar com os alunos com NEE em sala de aula torna-se num fator principal no combate à indiferença. Igualmente, seria aconselhável a frequência de formação sobre estratégias pedagógicas no trabalho com os alunos com NEE, realçando as potencialidades destes alunos quando são utilizadas as estratégias adequadas. O professor deve ser capaz de estimular perceções positivas e não discriminatórias nos seus alunos. Algumas atividades da aula poderão ser realizadas individualmente, no entanto outras poderão sê-lo em grupos de diferentes tamanhos, ajustadas às particularidades e necessidades dos alunos, podendo cada uma ter diferentes objetivos. Estas e outras medidas devem ser implementadas no sentido de proporcionar a interação entre a criança com deficiência e os seus pares, sendo este o suporte para uma inclusão de sucesso, não só académica mas igualmente social e emocional da criança com NEE.

A verdadeira inclusão implica que estas crianças sintam que pertencem e que são aceites pelo grupo social com quem partilham o seu quotidiano. Caso contrário, como ser humano que é, sensível, percebe a rejeição e sente-se infeliz.

No caso das crianças e jovens com MD, a sua inclusão implica uma reflexão não apenas sobre o papel da escola, mas também sobre a noção de sucesso. A escola é mais do que um lugar destinado às aprendizagens de conteúdos escolares, é também um local de cidadania, onde se aprende a viver, a participar em atividades conjuntas, a conhecer a comunidade em que se está inserido, a conviver com pessoas diferentes e a fazer amizades que os acompanham ao longo da vida.

Por último, foram identificadas algumas limitações a este estudo, as quais se atribuem a alguns fatores. Reconhecemos que a investigação que levámos a cabo não nos permitiu tirar conclusões categóricas ou dar respostas consistentes a estas questões tão complexas. Limitámo-nos, apenas, a dar algum contributo para a discussão e aprofundamento deste tema tão rico e inesgotável, no sentido de compreendermos melhor o modo como se organiza a resposta educativa e a inclusão dos alunos com MD.

Independente da natureza do estudo, da fundamentação teórica escolhida e dos procedimentos metodológicos utilizados, o mesmo apresenta limitações. O primeiro limite a ser mencionado encontra-se na população, no número de participantes, não constituindo objetivo deste tipo de estudo a generalização de resultados. A população

foi escolhida por conveniência, tanto por questões de tempo como por proximidade geográfica. Desta forma, os resultados deste estudo não permitem similaridades com uma dimensão a nível de distrito ou mesmo a nível nacional.

Um resultado mais encorajador poderia eventualmente ser obtido se fosse desenvolvido um trabalho de campo, com a observação de práticas pedagógicas realizadas com estes alunos em diferentes contextos de intervenção, com a observação da sua inclusão nos diferentes espaços da escola, para além da entrevista e dos questionários utilizados, pois seria importante essa observação direta para um aprofundamento e compreensão daquela realidade.

Considerando que o *sonho comanda a vida* e que através dele poderemos criar um futuro diferente, a análise dos resultados do presente estudo poderá definir novos rumos a serem tomados, de modo a proporcionar um constante aperfeiçoamento da busca da compreensão e interpretação, da organização da resposta educativa para alunos com MD, especificamente no planeamento e programação de atividades e do seu processo de inclusão educativo e social. Os resultados obtidos poderão servir, de um modo geral, para abrir novas possibilidades de estudos a serem realizados sobre esta problemática e a contribuir para a implementação de estratégias no sentido de melhorar o que já é feito, ao nível do agrupamento de escolas escolhido para este estudo.

Entenda-se que a inclusão é um processo que se desenrola ao longo da existência de um indivíduo e que tem como objetivo a melhoria da qualidade de toda a sua vida, através de um envolvimento da escola, da família, das instituições, ou seja da sociedade em geral, pelo que é premente alterar modos de pensar e de agir, considerando que nunca é tarde para promover a mudança, atuando-se no sentido de se progredir positivamente. Já afirmava Ainscow (1995) que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades, irão beneficiar todas as crianças

Fullan e Hargreaves (2001) asseguram que as condições favoráveis para a inclusão já existem, basta todos os agentes educativos iluminarem a chama que desencadeará a mudança.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: Torná-la uma realidade: comunicação* apresentada no Congresso Internacional de educação Especial, Birmingham, Inglaterra. http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_38.pdf.
- Amaral, I. & Ladeira, F. (1999). *Alunos com Multideficiência nas Escolas do Ensino Regular*. Coleção Apoios Educativos, nº 4. Lisboa. DGIDC - DSEEASE Editorial do Ministério da Educação.
- Amaral, I. (2002). *Characteristics of communicative interactions between children with multiple disabilities and their non-trained teachers: effects of an intervention process*. Tese de doutoramento, não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto. Porto.
- Amaral, I; Saramago, A. R.; Gonçalves, A; Nunes, C & Duarte, F. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Amaral, I., Saramago, A. R., Gonçalves, A., Nunes, C., & Duarte, F. (2006). *Avaliação e intervenção multideficiência*. Centro e Recursos para a multideficiência. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Amaral, I & Nunes, C. (2008). Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um Processo de Mudança de Atitude. *Revista Diversidades*, n.º 20, 4-9.
- Bakker, J. & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1, 188-199.

- Bairrão, J. (1994). A Perspectiva ecológica na avaliação de crianças com NEE e suas famílias: o caso da intervenção precoce. *Inovação*, 7, 37-48.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Press Universitaire. Lisboa. Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação-Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Contreras, M. D. C. & Valencia, R. P. (1997). A Criança com Deficiências Associadas. In R. Bautista (coord). *Necessidades Educativas Especiais*. (pp. 9-19). 1ª Edição. Lisboa: Dinalivro.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. B. (1996). *Currículos Funcionais. Manual para a Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ME.
- De Bruyne, P., Herman, J. & De Schoutheete, M. (1975). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Vendôme: P.U.F.
- Espírito Santo, A. & Santos, M.T. (2015). *A Inclusão Escolar de Alunos com Multideficiência*. Texto policopiado a aguardar publicação.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. (2009). *Um olhar sobre o funcionamento das Unidades de Apoio à Multideficiência no distrito de Braga*. Dissertação para o Mestrado em Educação Especial. Porto. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Acessível em: <http://hdl.handle.net/11328/213>.
- Formigo, I. (2012). *Interacção Criança – Criança: A Inclusão de Crianças com Multideficiência*. Dissertação para o Mestrado em Educação Especial. Beja. Instituto Politécnico de Beja Escola Superior de Educação. Acessível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3983/1/Tese%20Isabel%20Formigo.pdf>.
- Fortin, M. (2007). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Montreal: Lusodidacta.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena Lutar? O Trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A.C. (1989). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Ed. Atlas S.A.
- Gil, T. (2008). As Famílias de Crianças com Multideficiência. *Revista Diversidades*, n.º 20, 10-12.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.
- Lee, M. & Macwilliam, I. (2002). *Learning together. A creative approach to learning for children with multiple disabilities and a visual impairment*. Royal National Institute for the Blind. RNIB.

- Leite, T.S. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Indução e Desenvolvimento Profissional Docente. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G.& Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R. (1998). *A Escola e os Pais. Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Professores, Família e Projecto Educativo*. Porto: Asa Editores.
- M.E. (Ministério da Educação) (2005). *Unidades especializadas em multideficiência*. Normas Orientadoras. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Ed. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Nielsen, L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial.

- Nunes, C. (2002). *Crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira – Contributos para o sistema educativo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Nunes, C. (2005). *Os alunos com Multideficiência na Sala de Aula*. In: I. Sim-Sim, *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores. Educação Hoje.
- Nunes, C. (2008), *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – Guia para Educadores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Orelove, F. P. & Sobsey, D. R. N. (2000). *Educating Children with Multiple Disabilities: a Transdisciplinary Approach*. 3ª Edição. Baltimore. Paul Brookes Publishing Co., Inc.
- Pereira, L. (1984). Evolução do estatuto do deficiente na sociedade. *Horizonte*, I (4), 132 – 135.
- Pereira, F. (1998). *Perspectiva Histórica da Educação Especial. Da exclusão escolar à orientação exclusiva. Apoio Educativo e Inclusão*. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5ª Edição). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Rodrigues, D. (Org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (Org.) (2003). *Perspectivas sobre inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Noesis (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.*
- Santos, J. (1983). *Ensaio sobre a educação-II. O Falar das Letras.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, M.T. (2006). *Olhares sobre a Diferença: representações de crianças e Jovens.* Dissertação de Doutoramento em Psicologia Aplicada. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Acessível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/36>
- Santos, S. (2009). *Avaliação e intervenção educacional na dificuldade Intelectual e desenvolvimental. Ser diferente: Não saber ou não fazer?* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Saramago, A. R., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F. e Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência.* Lisboa. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem.* Universidade Aberta. Lisboa
- Smith, D.D. (2008). *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão.* Porto Alegre: Artmed.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research – Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory.* CA:Sage.
- Teresa, S.L. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais: Indução e Desenvolvimento Profissional Docente.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

Yin, R.K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, Aprovada a 24 de Julho de 1986.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, Regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, Diário da República. Nº 193 I 23-8-1991, pág. 4389.

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, Diário da República, 1.ª série - N.º 4 – 7-1- 2008, pág.154.

Despacho nº 5106-A/2012 de 12 de Abril. Alterações no regime de funcionamento das escolas e de constituição de turmas. Republicação do Despacho n.º 14 026/2007, de 3 de julho.

ANEXOS

ANEXO I.

**Questionário aos alunos -1º
ciclo EB (meninas)**

Questionário aos alunos da turma

Com este questionário pretende-se saber o que pensas e sentes sobre a inclusão de alunos “diferentes/especiais” na tua turma. Agradeço que respondas com sinceridade às questões colocadas.

Idade _____

Por favor, assinala com X a tua resposta a cada pergunta.

1-Como te sentes por teres um colega “especial na tua turma



Muito Feliz

☐

Contente

☐

Nem Contente /Nem Triste

☐

Triste

☐

Muito Triste

☐

2-Como te sentes quando os teus colegas “especiais” vêm para a tua sala?



Muito Feliz

☐

Contente

☐

Nem Contente /Nem Triste

☐

Triste

☐

Muito Triste

☐

3-Se tivesses mais colegas “especiais” na tua turma, como te sentirias?



Muito Feliz

☐

Contente

☐

Nem Contente /Nem Triste

☐

Triste

☐

Muito Triste

☐

4- Como te sentirias se tivesses como colega de secretária um menino “diferente”?



Muito Feliz

Contente

Nem Contente /Nem Triste

Triste

Muito Triste

5- Como te sentirias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas dele?



Muito Feliz

Contente

Nem Contente /Nem Triste

Triste

Muito Triste

6-Como te sentes quando o professor dedica mais tempo aos meninos “especiais” do que aos outros?



Muito Feliz

Contente

Nem Contente /Nem Triste

Triste

Muito Triste

7- Como achas que os meninos “diferentes” se sentem quando estão na sala de aula?



Muito Feliz

Contente

Nem Contente /Nem Triste

Triste

Muito Triste

8- Se fosses tu o colega “especial” como te sentirias no recreio, quando todos estão a brincar?



Muito Feliz



Contente



Nem Contente /Nem Triste



Triste



Muito Triste

9- Como achas que os meninos “diferentes” se sentem a brincar com os outros meninos como tu?



Muito Feliz



Contente



Nem Contente /Nem Triste



Triste



Muito Triste

10- Como te sentirias se o teu colega “especial” te convidasse para uma festa, em sua casa?



Muito Feliz



Contente



Nem Contente /Nem Triste



Triste



Muito Triste

11- Se te pedissem para acompanhares o teu colega “especial” ao refeitório ou outro espaço da escola, como ficarias?



Muito Feliz



Contente



Nem Contente /Nem Triste



Triste



Muito Triste

Obrigada!

(adaptado de Formigo, 2012)

Questionário aos alunos -1º ciclo EB (meninos)

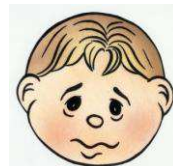
Questionário aos alunos da turma

Com este questionário pretende-se saber o que pensas e sentes sobre a inclusão de alunos “diferentes/especiais” na tua turma. Agradeço que respondas com sinceridade às questões colocadas.

Idade _____

Por favor, assinala com X a tua resposta a cada pergunta.

1-Como te sentes por teres um colega “especial na tua turma?



Muito Feliz

Contente

Nem Contente /Nem Triste

Triste

Muito Triste

☐☐☐☐☐

2-Como te sentes quando os teus colegas “especiais” vêm para a tua sala?



Muito Feliz

Contente

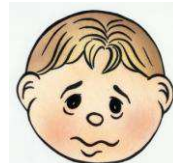
Nem Contente /Nem Triste

Triste

Muito Triste

☐☐☐☐☐

3-Se tivesses mais colegas “especiais” na tua turma, como te sentirias?



Muito Feliz

Contente

Nem Contente /Nem Triste

Triste

Muito Triste

☐☐☐☐☐

4- Como te sentirias se tivesses como colega de secretária um menino “diferente”?



Muito Feliz

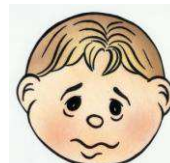
Contente

Nem Contente /Nem Triste

Triste

Muito Triste

5- Como te sentirias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas dele?



Muito Feliz

Contente

Nem Contente /Nem Triste

Triste

Muito Triste

6-Como te sentes quando o professor dedica mais tempo aos meninos “especiais” do que aos outros?



Muito Feliz

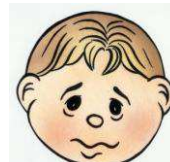
Contente

Nem Contente /Nem Triste

Triste

Muito Triste

7- Como achas que os meninos “diferentes” se sentem quando estão na sala de aula?



Muito Feliz

Contente

Nem Contente /Nem Triste

Triste

Muito Triste

8- Se fosses tu o colega “especial” como te sentirias no recreio, quando todos estão a brincar?



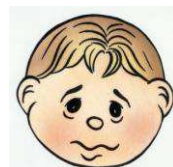
Muito Feliz



Contente



Nem Contente /Nem Triste



Triste



Muito Triste

9- Como achas que os meninos “diferentes” se sentem a brincar com os outros meninos como tu?



Muito Feliz



Contente



Nem Contente /Nem Triste



Triste



Muito Triste

10- Como te sentirias se o teu colega “especial” te convidasse para uma festa, em sua casa?



Muito Feliz



Contente



Nem Contente /Nem Triste



Triste



Muito Triste

11- Se te pedissem para acompanhares o teu colega “especial” ao refeitório ou outro espaço da escola, como ficarias?



Muito Feliz



Contente



Nem Contente /Nem Triste



Triste



Muito Triste

Obrigada!

(adaptado de Formigo, 2012)

APÊNDICES

APÊNDICE A. Pedido de colaboração à Escola



19 de janeiro de 2015

Exmo. Senhor Diretor,

Eu, Madalena Maria Pires Domingos Fernandes, aluna do 2º ano do Mestrado Em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Beja, no âmbito da conclusão dos meus estudos, gostaria de pedir a vossa autorização e colaboração para a realização da minha tese de mestrado, neste Agrupamento de Escolas, acerca da *«Inclusão Educativa e Social dos Alunos com Multideficiência»*.

Este pedido prende-se com o facto de conhecer bem a Comunidade Escolar, uma vez que já integrei o corpo de docentes e, por considerar que se trata de um agrupamento de referência a nível do litoral Alentejano, que se preocupa em acompanhar todas as crianças e jovens, louvando a diferença que entre elas possa existir, veiculando que a diversidade e a diferença são valores positivos e fatores importantes de progresso e alteração das mentalidades, promovendo a inclusão.

Todos os dados recolhidos permitirão investigar como está a ser concretizada a inclusão das crianças com Multideficiência na escola e quais as estratégias utilizadas pelos Professores/Técnicos da Educação Especial, Titulares de Turma e Diretor da Escola. Pretende-se, ainda, apurar junto dos pais, ou outros familiares, se os seus filhos estão incluídos na comunidade e de que forma. Os resultados obtidos servirão para adequar e melhorar os procedimentos e instrumentos de atuação que a escola disponibiliza para a inclusão dos alunos com Multideficiência.

Sublinho que a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos serão garantidos, visto que em nenhuma parte do trabalho, constará informação que permita identificar quer as famílias envolvidas, quer a vossa instituição.

Atenciosamente e ao vosso dispor,

Madalena Fernandes

APÊNDICE B. Informação entregue aos Professores Participantes



Aos Professores

DE QUE TRATA ESTE ESTUDO?

Sou aluna do 2º ano do Mestrado Em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Beja, e no âmbito da conclusão dos meus estudos gostaria de pedir a vossa autorização e colaboração para a realização da minha tese de mestrado, neste Agrupamento de Escolas, acerca da «*Inclusão Educativa e Social dos Alunos com Multideficiência*», para a qual gostaria de pedir a vossa colaboração!

EM QUE CONSISTE A PARTICIPAÇÃO NESTE ESTUDO?

Para a realização deste trabalho, necessitamos que os professores- Titular de turma e professora da Educação Especial- que trabalham com o aluno com Multideficiência respondam a uma entrevista, de acordo com a vossa disponibilidade, sendo que a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos são garantidos, uma vez que em nenhuma parte do trabalho, constará informação que permita identificá-lo/a.

A SUA PARTICIPAÇÃO É IMPORTANTE!

ENVOLVA-SE! AJUDE-NOS A CONSTRUIR UMA ESCOLA MELHOR PARA TODOS!

Atenciosamente e ao vosso dispor,
Madalena Fernandes

APÊNDICE C. Informação entre à Coordenadora da Educação Especial



À Coordenadora da Educação Especial

DE QUE TRATA ESTE ESTUDO?

Sou aluna do 2º ano do Mestrado Em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Beja, e no âmbito da conclusão dos meus estudos gostaria de pedir a vossa autorização e colaboração para a realização da minha tese de mestrado, neste Agrupamento de Escolas, acerca da *«Inclusão Educativa e Social dos Alunos com Multideficiência»*, para a qual gostaria de pedir a vossa colaboração!

EM QUE CONSISTE A PARTICIPAÇÃO NESTE ESTUDO?

Para a realização deste trabalho, necessitamos que a professora Coordenadora da Educação Especial responda a uma entrevista, de acordo com a sua disponibilidade, sendo que a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos são garantidos, uma vez que em nenhuma parte do trabalho, constará informação que permita identificá-lo/a.

A SUA PARTICIPAÇÃO É IMPORTANTE!

ENVOLVA-SE! AJUDE-NOS A CONSTRUIR UMA ESCOLA MELHOR PARA TODOS!

Atenciosamente e ao vosso dispor,
Madalena Fernandes

APÊNDICE D. Informação entregue aos Técnicos do CRI



abril de 2015

Assunto: Pedido de colaboração em entrevista.

Caro(a) Técnico(a) do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI),

No âmbito do Projeto «*Inclusão Educativa e Social dos alunos com Multideficiência*» do curso de Mestrado em Educação Especial- Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do IPB, irá ser efetuado um levantamento sobre as práticas inclusivas e perceções dos diferentes agentes de educação, relativamente à inclusão de alunos com Multideficiência, neste agrupamento de escolas.

O processo escolhido para este levantamento passará por diversas entrevistas, neste caso, aos Técnicos das diferentes valências, que integram a equipa do CRI, executadas pela aluna de Mestrado. Estas entrevistas realizar-se-ão na sede da Instituição à qual os Técnicos pertencem, tendo a duração de cerca de trinta minutos cada. Proceder-se-á à gravação dos dados em ficheiro áudio, que posteriormente serão transcritos, sendo mantida a estrita confidencialidade relativamente à identidade de cada Técnico bem como da equipa a que pertence.

Assim, gostaria de pedir a sua colaboração para a participação neste projeto. Desde já grata pela vossa atenção,

Madalena Fernandes
(aluna responsável pelo Projeto)

APÊNDICE E. Informação entregue aos Pais e/ou Encarregados de Educação



Aos Pais e/ou Encarregado de Educação

DE QUE TRATA ESTE ESTUDO?

Sou aluna do 2º ano do Mestrado Em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Beja, e no âmbito da conclusão dos meus estudos gostaria de pedir a vossa autorização e colaboração para a realização da minha tese de mestrado, neste Agrupamento de Escolas, acerca da «*Inclusão Educativa e Social dos Alunos com Multideficiência*», para a qual gostaria de pedir a vossa colaboração!

EM QUE CONSISTE A PARTICIPAÇÃO NESTE ESTUDO?

Para a realização deste trabalho, necessitamos que os pais ou encarregado de educação do aluno com multideficiência responda a uma entrevista realizada por mim, de acordo com a vossa disponibilidade, sendo que a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos são garantidos, uma vez que em nenhuma parte do trabalho, constará informação que permita identificá-lo a si ou ao seu filho.

A SUA PARTICIPAÇÃO É IMPORTANTE!

ENVOLVA-SE! AJUDE-NOS A CONSTRUIR UMA ESCOLA MELHOR PARA TODOS!

Atenciosamente e ao vosso dispor,
Madalena Fernandes

APÊNDICE F. Consentimento Informado à Professora de Educação Especial



Declaração de Consentimento

Eu, abaixo-assinado, (nome completo) _____
_____, Professora da
Educação Especial, compreendi o propósito do projeto que está a ser desenvolvido no
âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial- Especialização no Domínio
Cognitivo e Motor.

Deste modo, consinto que me seja realizada a entrevista com gravação áudio,
sendo que os dados relativos à minha identidade e da equipa à qual pertenço serão
tratados com estrita confidencialidade.

_____, _____ de _____ de 201__

A Professora da Educação Especial,

(assinatura da Professora da Educação Especial)

APÊNDICE G. Consentimento Informado à Professora Titular de Turma



Declaração de Consentimento

Eu, abaixo-assinado, (nome completo) _____

_____, Professora
Titular de Turma - 1º ciclo -, compreendi o propósito do projeto que está a ser desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial- Especialização no Domínio Cognitivo e Motor.

Deste modo, consinto que me seja realizada a entrevista com gravação áudio, sendo que os dados relativos à minha identidade e da equipa à qual pertenço serão tratados com estrita confidencialidade.

_____, _____ de _____ de 201__

A Professora Titular de Turma,

(assinatura da Professora Titular de Turma)

APÊNDICE H. Consentimento Informado à Coordenadora da Educação Especial



Declaração de Consentimento

Eu, abaixo-assinado, (nome completo) _____

_____, Coordenadora da Educação Especial, compreendi o propósito do projeto que está a ser desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial- Especialização no Domínio Cognitivo e Motor.

Deste modo, consinto que me seja realizada a entrevista com gravação áudio, sendo que os dados relativos à minha identidade e da equipa à qual pertenço serão tratados com estrita confidencialidade.

_____, _____ de _____ de 201__

A Coordenadora da Educação Especial,

(assinatura da Coordenadora da Educação Especial)

APÊNDICE I. Consentimento informado aos Técnicos do CRI



Declaração de Consentimento

Eu, abaixo-assinado, (nome completo) _____
_____, Técnico (a) da
equipa do CRI na valência de _____, compreendi o
propósito do projeto que está a ser desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em
Educação Especial- Especialização no Domínio Cognitivo e Motor.

Deste modo, consinto que me seja realizada a entrevista com gravação áudio,
sendo que os dados relativos à minha identidade e da equipa à qual pertenço serão
tratados com estrita confidencialidade.

_____, _____ de _____ de 201__

O(A) Técnico(a) do CRI,

(assinatura do(a) Técnico(a) do CRI)

APÊNDICE J. Consentimento Informado dos Pais e/ou Encarregados de Educação



Declaração de Consentimento Informado

Eu, _____
Encarregado(a) de educação de _____
aluno da turma _____, da escola _____, declaro que
tomei conhecimento e me disponibilizei a colaborar com o presente trabalho acima
referido, a realizar por Madalena Maria Pires Domingos Fernandes, aluna do 2º ano do
Mestrado Em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, na
Escola Superior de Educação de Beja, autorizando que a respetiva entrevista seja
gravada.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Data _____

APÊNDICE K. Guião de entrevista ao Professor Titular de Turma

**GUIÃO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR DO ENSINO
REGULAR**

Participantes: Professora Titular de Turma.

Local da realização da entrevista: Agrupamento de escolas - Centro escolar.

Horário: A definir pelo participante.

Objetivos gerais:

- Conhecer a experiência profissional do professor face a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE);
- Conhecer a perceção do professor face à inclusão de crianças e jovens com Multideficiência (MD) na sala do ensino regular;
- Saber que conhecimentos e prática tem o professor em relação às crianças com MD;
- Conhecer a forma como avalia a experiência de inclusão de crianças e jovens com multideficiência na sala do ensino regular;
- Compreender a forma como organiza as atividades das crianças e jovens com Multideficiência na sala de aula;
- Compreender as interações dos alunos quando participam em atividades conjuntas e o significado atribuído pelo docente a estas relações;
- Identificar fatores, que do ponto de vista do professor, possam dificultar a inclusão das crianças com multideficiência na sala do ensino regular.

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	a) Referenciar os objetivos da entrevista, de forma a legitimá-la.		a) Informar o entrevistado dos objetivos da entrevista e será dado espaço para o esclarecimento de dúvidas que possa apresentar.

	b) Informar e motivar o entrevistado, no sentido de o fazer entender a importância da sua colaboração e interesse, para a consecução do estudo em causa.		b) Solicitar a prestação colaborativa do entrevistado; c) Assegurar o anonimato das opiniões; d) Referir ao entrevistado que, no final do estudo, ser-lhe-á dado conhecimento dos resultados obtidos; e) Pedir permissão ao entrevistado para gravar o seu depoimento em áudio.
B –Aspectos gerais da atividade profissional dos entrevistados.	a) Conhecer o percurso, motivações e dificuldades profissionais do entrevistado.	1- Quantos anos já tem de carreira? 2- Qual a sua Formação inicial? 3- Há quantos anos trabalha, nas suas turmas, com crianças NEE?E com MD? 4- Tem alguma formação especializada, na área da Educação Especial? 5- Que dificuldades tem sentido na educação destes alunos?	a) Caracterização do entrevistado; b)Motivação para o trabalho com esta população; c) Dificuldades ao nível: -características dos alunos; -adaptação de atividades.
C-Perceção do professor do ensino regular face ao processo de Inclusão.	a)Recolher opiniões sobre a inclusão de crianças/jovens com necessidades educativas especiais.	6- Que ideia tem sobre inclusão? 7- Considera o processo de inclusão positivo? 8- Como avalia a experiência de inclusão na sua turma?	a) Não influenciar as respostas; b) Se sim, por que motivos; c) Se não disser, perguntar como as outras crianças reagem á presença do aluno.
D-Experiência profissional do	a) Aferir a experiência	9- Qual a sua experiência profissional com crianças	a) Fatores de decisão.

docente com alunos com NEE.	profissional que o docente possui com discentes com NEE, e especificamente com alunos com multideficiência.	com NEE? 10- Qual a sua experiência de trabalho com crianças com multideficiência?	<ul style="list-style-type: none"> - Prioridades da escola; - Prioridades da família; - Interesses do aluno; - Idade; - Autonomia - Independência pessoal.
E - Preocupação e prioridades dos profissionais ao programar as atividades para alunos com MD.	a) Identificar as prioridades dos profissionais ao programar as atividades.	11- De que forma programa as atividades para o seu aluno com MD?	a) Influências na programação. <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos; - Conteúdos; - Atividades.
	b) Identificar a influência da família na programação.	Os pais têm regularmente necessidades e pedidos a fazer à escola. 12- É possível responder a essas necessidades?	b) Influências da família. <ul style="list-style-type: none"> - Prioridades dos pais; - Autonomia; - Independência pessoal.
	c) Identificar a utilidade das atividades para o futuro do aluno com MD.	13- Na sua opinião o que é que estes alunos podem aprender na escola?	c) Perspetiva de futuro. Competências funcionais (básicas, como ser capaz de comunicar e interagir socialmente); d) Aumentar o nível da atividade e participação nos ambientes onde funciona e funcionará.
	a) Identificar as conceções de modelos curriculares que os profissionais têm como referência para a programação de	Estas crianças aprendem de forma diferente das crianças sem problemas. 14- Quando pensa em intervenção, que modelo de intervenção lhe parece mais útil para estes alunos? e que	a) Modelo baseado no desenvolvimento/ Modelo ecológico. Áreas essenciais: <ul style="list-style-type: none"> - comunicação; - mobilidade e orientação

F -Organização da resposta educativa para alunos com MD.	atividades.	áreas curriculares são necessárias incluir na intervenção?	- desenvolvimento pessoal e social; - conhecimento envolvido no meio; - desenvolvimento de conceitos; - académica: leitura, Matemática e área das expressões.
	b) Compreender como os profissionais se organizam para programar as atividades.	15- Como se organizam, em trabalho de equipa, para a programação das atividades?	b) Periodicidade de reuniões.
	c) Identificar as atividades programadas.	16- Que atividades e contextos considera que respondem às necessidades dos alunos com MD?	c) Atividades de vida real considerando as esferas de atividade (at. Educacionais/ de vida diária/ ocupacionais/ domésticas/ socioculturais).
	d) Analisar a prática dos profissionais.	17- Pode descrever uma rotina diária ou semanal? Algumas destas crianças não compreendem a linguagem oral. 18- Como é que o prepara para a atividade? Como é que lhe diz o que vai acontecer? 19- Dê-me um exemplo de como estabelece a comunicação durante as atividades. 20- E ele participa nas atividades? Como é que consegue envolvê-lo na atividade? As outras crianças desempenham algum papel?	d) Pistas de informação; Sistema e calendário; e) Tipo de ajudas físicas.

G- Identificar fatores, que do ponto de vista do professor dificultem a inclusão das crianças com multideficiência na sala do ensino regular.	a) Recolher dados de opinião sobre aspetos que dificultem o processo de inclusão destas crianças e jovens na sala do ensino regular.	21- A inclusão de alunos com multideficiência pode ser benéfica para todos os restantes alunos? 22- Na sua opinião, quais os aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças e jovens na sala do ensino regular?	a) Perguntar quais são essas barreiras e o que poderá fazer a escola para as ultrapassar.
H- Visão de futuro para as crianças com MD.	a) Conhecer a perceção dos professores sobre o futuro dos alunos com MD.	Pense no seu aluno e tente imaginar como poderá ser ele, daqui por 10 anos. 23- Como o vê? A fazer o quê? E a escola pode ajudar em alguma dessas coisas?	a) Autonomia, independência, nível de funcionamento.
I -Encerramento da entrevista.	a) Finalizar a entrevista.		a) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação fornecida.

APÊNDICE L. Guião de entrevista com Professora da Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência e com Professora da Educação Especial

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Participantes: Professoras de Educação Especial (responsável pelo aluno e Coordenadora da Unidade de Apoio à Multideficiência).

Local da realização da entrevista: Agrupamento de escolas - Centro escolar/ Unidade de Apoio à Multideficiência.

Horário: A definir pelos participantes.

Objetivos gerais:

- Conhecer a experiência profissional dos professores face a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE);
- Conhecer a perceção dos professores face à inclusão de crianças e jovens com Multideficiência (MD) na sala do ensino regular;
- Saber que conhecimentos e prática têm os professores em relação às crianças com MD;
- Conhecer a forma como avaliam a experiência de inclusão de crianças e jovens com Multideficiência na sala do ensino regular;
- Compreender a forma como participam na organização das atividades das crianças e jovens com Multideficiência na sala de aula;
- Compreender o significado atribuído pelos docentes às interações dos alunos quando participam em atividades conjuntas;
- Identificar fatores, que do ponto de vista dos professores, possam dificultar a inclusão das crianças com multideficiência na sala do ensino regular.

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos
A – Legitimação	a) Referenciar os objetivos da entrevista, de forma a legitimá-		a) Informar o entrevistado dos objetivos da entrevista e será dado espaço para o esclarecimento de

da entrevista e motivação do entrevistado.	la.		dúvidas que possa apresentar.
	b) Informar e motivar o entrevistado, no sentido de o fazer entender a importância da sua colaboração e interesse, para a consecução do estudo em causa.		b) Solicitar a prestação colaborativa do entrevistado; c) Assegurar o anonimato das opiniões; d) Referir ao entrevistado que, no final do estudo, ser-lhe-á dado conhecimento dos resultados obtidos; e) Pedir permissão ao entrevistado para gravar o seu depoimento em áudio.
B –Aspectos gerais da atividade profissional dos entrevistados.	a) Conhecer o percurso, motivações e dificuldades profissionais do entrevistado.	1- Quantos anos já tem de carreira? 2- Qual a sua formação inicial? 3- Há quantos anos trabalha na Educação Especial? E com alunos com MD? 4- Qual é o domínio da sua formação especializada? 5- Que dificuldades tem sentido na educação destes alunos?	a) Caracterização do entrevistado; b)Motivação para o trabalho com esta população; c) Dificuldades ao nível: -características dos alunos; -adaptação de atividades.
C-Perceção do professor da educação especial face ao processo de Inclusão.	a)Recolher opiniões sobre a inclusão de crianças/jovens com necessidades educativas especiais.	6- Que ideia tem sobre inclusão? 7- Considera o processo de inclusão positivo? 8- Como avalia a experiência de inclusão na turma, onde está integrado	a) Não influenciar as respostas; b) Se sim, por que motivos; c) Se não disser, perguntar como as outras crianças reagem

		o aluno com MD?	à presença do aluno.
D-Experiência profissional do docente com alunos com NEE.	a) Aferir a experiência profissional que o docente possui com discentes com NEE, e especificamente com alunos com multideficiência.	9- Qual a sua experiência profissional com crianças com NEE? 10- Qual a sua experiência de trabalho com crianças com Multideficiência?	a) Fatores de decisão. - Prioridades da escola; - Prioridades da família; - Interesses do aluno; - Idade; - Autonomia - Independência pessoal.
E - Preocupação e prioridades dos profissionais ao programar as atividades para alunos com MD.	a) Identificar as prioridades dos profissionais ao programar as atividades.	11- De que forma programa e participa na programação das atividades para o seu aluno com MD?	a) Influências na programação (com professora titular). - Objetivos; - Conteúdos; - Atividades.
	b) Identificar a influência da família na programação.	Os pais têm regularmente necessidades e pedidos a fazer à escola. 12- É possível responder a essas necessidades?	b) Influências da família. - Prioridades dos pais; - Autonomia; - Independência pessoal.
	c) Identificar a utilidade das atividades para o futuro do aluno com MD.	13- Na sua opinião o que é que estes alunos podem aprender na escola?	c) Perspetiva de futuro. Competências funcionais (básicas, como ser capaz de comunicar e interagir socialmente); d) Aumentar o nível da atividade e participação nos ambientes onde funciona e funcionará.

F -Organização da resposta educativa para alunos com MD.	a) Identificar as conceções de modelos curriculares que os profissionais têm como referência para a programação de atividades.	Estas crianças aprendem de forma diferente das crianças sem problemas. 14- Quando pensa em intervenção, que modelo de intervenção lhe parece mais útil para estes alunos? e que áreas curriculares são necessárias incluir na intervenção?	a) Modelo baseado no desenvolvimento/ Modelo ecológico. Áreas essenciais: - comunicação; - mobilidade e orientação - desenvolvimento pessoal e social; - conhecimento envolvido no meio; - desenvolvimento de conceitos; - académica: leitura, Matemática e área das expressões.
	b) Compreender como os profissionais se organizam para programar as atividades.	15- Como se organizam, em trabalho de equipa, para a programação das atividades?	b) Periodicidade de reuniões.
	c) Identificar as atividades programadas.	16- Que atividades e contextos considera que respondem às necessidades dos alunos com MD?	c) Atividades de vida real considerando as esferas de atividade (at. Educacionais/ de vida diária/ ocupacionais/ domésticas/ socioculturais).
	d) Analisar a prática dos profissionais.	17- Pode descrever uma rotina diária ou semanal? Algumas destas crianças têm dificuldade em compreender a linguagem oral. 18- Como é que o prepara para a atividade? Como é que lhe diz o que vai acontecer? 19- Dê-me um exemplo de como estabelece a comunicação durante as atividades.	d) Pistas de informação; Sistema e calendário; e) Tipo de ajudas físicas.

		20- E ele participa nas atividades? Como é que consegue envolvê-lo na atividade? As outras crianças desempenham algum papel?	
G- Identificar fatores, que do ponto de vista do professor dificultem a inclusão das crianças com multideficiência na sala do ensino regular.	a) Recolher dados de opinião sobre aspetos que dificultem o processo de inclusão destas crianças e jovens na sala do ensino regular.	21- A inclusão de alunos com multideficiência pode ser benéfica para todos os restantes alunos? 22- Na sua opinião, quais os aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças e jovens na sala do ensino regular?	a) Perguntar quais são essas barreiras e o que poderá fazer a escola para as ultrapassar.
H- Visão de futuro para as crianças com MD.	a) Conhecer a perceção dos professores sobre o futuro dos alunos com MD.	Pense no seu aluno e tente imaginar como poderá ele ser, daqui a 10 anos. 23- Como o vê? A fazer o quê? e a escola pode ajudar em alguma dessas coisas?	a) Autonomia, independência, nível de funcionamento.
I - Encerramento da entrevista.	a) Finalizar a entrevista.		a) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação fornecida.

APÊNDICE M. Guião de entrevista com Técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS TÉCNICOS DA EQUIPA DO CENTRO DE RECURSOS À INCLUSÃO (CRI)

Participantes: Técnicos da equipa do CRI.

Local da realização da entrevista: Agrupamento de escolas - Centro escolar/ Unidade de Apoio à Multideficiência.

Horário: A definir pelos participantes.

Objetivos gerais:

- Conhecer a experiência profissional dos técnicos face a alunos com Multideficiência (MD);
- Entender a perceção dos técnicos face à inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais na escola do ensino regular;
- Conhecer o funcionamento da equipa com os alunos com MD;
- Apreender a forma como avaliam a experiência de inclusão de crianças e jovens com MD na escola do ensino regular;
- Conhecer a participação da equipa na elaboração de documentação específica, relativa aos alunos com MD;
- Compreender o significado atribuído pelos técnicos às interações dos alunos quando participam em atividades conjuntas;
- Recolher sugestões, que do ponto de vista dos técnicos, possam servir para futuramente dinamizar o projeto do CRI.

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos
A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	a) Referenciar os objetivos da entrevista, de forma a legitimá-la.		a) Informar o entrevistado dos objetivos da entrevista e será dado espaço para o esclarecimento de dúvidas que possa apresentar.

	b) Informar e motivar o entrevistado, no sentido de o fazer entender a importância da sua colaboração e interesse, para a consecução do estudo em causa.		b) Solicitar a prestação colaborativa do entrevistado; c) Assegurar o anonimato das opiniões; d) Referir ao entrevistado que, no final do estudo, ser-lhe-á dado conhecimento dos resultados obtidos; e) Pedir permissão ao entrevistado para gravar o seu depoimento em áudio.
B- Aspectos gerais da atividade profissional dos entrevistados.	a) Conhecer o percurso, motivações e dificuldades profissionais do entrevistado.	1- Qual a sua Formação Inicial? 2- Quantos anos já tem de experiência profissional? 3- Qual é a sua valência? 4- Há quantos anos trabalha numa Equipa do CRI? 5-Quantos anos tem de experiência em Multideficiência?	a) Caracterização do entrevistado; b)Motivação para o trabalho com esta população;
C- Constituição da equipa.	a)Conhecer a constituição da equipa.	6-Qual a sua opinião relativamente à constituição da equipa que integra?	a)Número de elementos: -suficientes ou não.
D- Inclusão dos alunos com Multideficiência na escola de ensino regular.	a)Recolher opiniões sobre a inclusão de crianças/jovens com Multideficiência.	7-Qual é a sua opinião acerca da inclusão dos alunos com Multideficiência na escola regular?	a) Não influenciar as respostas; b) Se sim, por que motivos; c) Reação das outras crianças á presença da criança MD.

E-Funcionamento da equipa na avaliação dos alunos com Multideficiência.	a)Identificar as prioridades dos profissionais ao avaliar os alunos.	8- Como descreveria o processo de avaliação realizado pela equipa junto dos alunos com Multideficiência? 9- Considera que as práticas em vigor são as mais adequadas? 10-Tem alguma sugestão quanto ao processo de avaliação, para a sua otimização?	a) Dificuldades ao nível: -características dos alunos/face aos meios oferecidos pela escola; -construção de materiais educativos e lúdicos; - Horário atribuído a cada técnico (por aluno).
F-Funcionamento da equipa na intervenção com os alunos com Multideficiência.	a)Identificar metodologias de intervenção.	11- O que considera sobre a forma como se processa a intervenção da equipa junto dos alunos com Multideficiência?	a) Conceção e implementação de atividades.
G-Participação da equipa na elaboração de documentação específica.	a)Conhecer as metodologias aplicadas na implementação e monitorização dos programas educativos individuais.	12- Como é que se processa a participação da equipa na elaboração de documentação específica, relativa ao processo educativo dos alunos com Multideficiência? 13- Qual a sua opinião sobre esta participação que acabou de descrever?	a)Trabalho colaborativo; b)Reuniões conjuntas; c)Partilha de diversas experiências.
H-Sugestões de trabalho futuro para dinamização do projeto CRI.	a)Recolher opiniões sobre o modo de funcionamento do CRI face à promoção da inclusão.	14- Depois de toda esta reflexão acerca do trabalho da equipa junto dos alunos com Multideficiência, que sugestões daria para a dinamização futura do projeto CRI?	a)Parcerias; seminários, formação contínua dos agentes educativos; b)Promoção da participação social e vida autónoma; c) Processo de transição para a vida ativa/mobilização das entidades empregadoras.

I -Encerramento da entrevista.	a) Finalizar a entrevista.		a) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação fornecida.
--------------------------------	----------------------------	--	--

APÊNDICE N. Grelha de caracterização da equipa do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI)

Número de Técnicos da Equipa	
Valências da equipa	<ul style="list-style-type: none"> ●Terapia da Fala _____ ●Fisioterapia _____ ●Psicomotricidade_____ ●Psicologia Clínica _____ ●Psicologia Educacional_____ ●Outras___ Quais? _____ =====
Número de Técnicos por valência	<ul style="list-style-type: none"> ●Terapia da Fala _____ ●Fisioterapia _____ ●Psicomotricidade _____ ●Psicologia Clínica _____ ●Psicologia Educacional _____ ●Outras_____ Distribuição: _____ _____
Número de alunos a que a equipa dá apoio	_____
<ul style="list-style-type: none"> ●Número de alunos a frequentar Unidade de Multideficiência ●Tempo de intervenção semanal com cada um destes alunos (por valência) 	

Dados recolhidos a ____ / ____ / _____

APÊNDICE O. Tabela do tema A- Inclusão de alunos com Multideficiência

Atitudes favoráveis

Subcategorias	Unidades de registo	Sujeitos	Número de emissões
Fomentam a aprendizagem	«Sim, eu concordo mas há vantagens e desvantagens, depende dos miúdos e das suas características».	E1	1
	«No caso do nosso aluno MD, tudo passa por um processo de negociação, agora que está mais calmo, os outros gostam de ouvi-lo, aplaudem-no e batem palmas quando ele acerta».		2
	«Eu defendo a inclusão... neste caso do 1º ciclo, eles aprendem muito uns com os outros e não sentem as diferenças... mas era mais produtivo se houvesse um par pedagógico, em sala de aula».	E2	2
	«O processo é positivo, no sentido de o aluno se sentir bem na turma...participar nas atividades... ser solicitado para participar, mas não gosta de fazer um trabalho diferente dos outros».	E3	1
	«Eu acho que é muito benéfico, eles estarem incluídos, verdadeiramente incluídos numa escola, ou seja não apenas integrados, serem incluídos verdadeiramente em todas as atividades, na participação com os outros alunos nas aulas, não serem retirados a 100 por cento para tudo».	E4	2
	«Sou claramente a favor, ainda que tenha que ser muito bem estruturada para que possamos dar resposta à necessidade das crianças... só é bom para elas em termos de desenvolvimento ... é uma mais-valia para todos».	E5	1
	«Ainda há muito trabalho pela frente, não é só dar a conhecer-se... não é só estar na sala, olhar para o quadro, devem ajudar-se uns aos outros».	E6	1
	«Claro que acho que a ideia, no geral, é positiva, mas depende da forma como o aluno está integrado no grupo...o aluno com MD raramente está concentrado».	E7	1

Subcategorias	Unidades de registo	Sujeitos	Número de emissões
Fomentam a sociabilização	«A turma aprendeu a saber lidar com o outro, com os que são diferentes. Gostam de ajudar quando nos deslocamos a outros espaços e ficam preocupados quando ele cai».	E1	2
	«Eles ligam muito às amizades, à relação entre pares, por isso gostam de frequentar a sala de aula com os seus colegas, mais velhos já se sentem frustrados...é muito importante o apoio da turma».	E2	2
	«É benéfica a presença dele para os outros, apesar de no início do ano letivo o aluno era desestabilizador e gerava conflitos».	E3	1
	«Participar no grupo, num a brincadeira de grupo, isso é estar incluído... os alunos chamam-no para brincar com ele e ele procura os coleguinhas para brincar».	E4	1
	«...que consigam realmente fazer o acompanhamento escolar juntamente com o seu grupo etário... a segregação tirava-lhes todo o tipo de experiência que eles podem beneficiar aqui».	E5	1
	«Penso que só é bom para elas, porque em termos de sociabilização, vivências e troca de experiências é muito enriquecedor».	E6	1
	«É importante participar nas atividades com os outros... não sei como funcionam em termos de contexto de sala de aula».	E7	2
	«Depende da forma como o aluno está integrado no grupo... há alguns casos que não resulta, eles sentem que são diferentes».		

APÊNDICE P. Tabela do tema A- Inclusão de alunos com Multideficiência

Atitudes desfavoráveis

Subcategorias:	Unidades de registo	Sujeitos	Número de emissões
Fundamentos	«Características comportamentais dos alunos com NEE».	E1	1
	«Só para dizer que o menino está na sala de aula, isso não é nada».	E2	1
	«O que acontece na maioria das escolas, não em todos os casos, é os meninos estarem nas salas, saírem para as Unidades e nem no recreio estão».	E6	1
	«Há muitos casos em que não resulta e que os alunos se sentem talvez pior».	E7	1
Consequências	«Comportamentos agressivos, geram mais comportamentos agressivos... estarmos sozinhas em sala de aula... é muito complicado gerir uma turma e dar a atenção que o menino com MD precisa».	E1	2
	«Apesar das turmas sem reduzidas, os professores, quando sozinhos, não conseguem dar a devida atenção aos meninos e eles podem sentir-se frustrados... às vezes preferem isolar-se na Unidade».	E2	1
	«Se não têm um professor que os acompanhe com o grupo turma, por exemplo a Educação Física, os que têm um cognitivo bom, sentem-se excluídos».	E6	1
	«Eles sentem-se discriminados estando dentro do grupo, numa sala com outros alunos ... estão a fazer coisas diferentes, eles sentem que são diferentes... muitos dos alunos não sabem porque estão no ensino especial, porque são diferentes e têm muitas dúvidas, ao contrário do que podemos imaginar».	E7	2

APÊNDICE Q. Tabela tema B: Resposta educativa para alunos com Multideficiência

Avaliação de alunos com Multideficiência

Subcategorias	Unidades de registo	Sujeitos	Número de emissões
Dificuldades	«Estar sozinha em sala de aula é muito complicado. Tudo passa por um processo de conhecimento mútuo, eu adaptei-me a ele e com o decorrer do tempo, ele reconheceu até onde podia ir».	E1	4
	«Colocação tardia dos técnicos, pois só começou as terapias quase no final do 1º período e o facto de sair da sala de aula para a Unidade é bom para ele, porque não consegue estar sentado 5 ou 6 horas na sala de aula».		2
	«A dificuldade passa pela falta de recursos humanos, pois os técnicos chegam tarde e quando terminam o processo de avaliação já estamos no final do 1º período e os professores não começam logo em setembro».	E2	1
	«Quando se trabalha com crianças com Multideficiência por vezes pode ser difícil chegar até eles, saber o que querem, quais os seus interesses... não o acompanho individualmente na sua turma».	E3	3
	«Era necessário chegar mais cedo para integrar os primeiros conselhos de turma, para começarmos todos o ano letivo com o mesmo pé de arranque, o que não acontece... não podemos criar grupos com os alunos, alunos com multideficiência que beneficiam de atividades de grupo, já não conseguimos ... os planos já estão definidos e nós reajustamos».	E4	1
	«Pela primeira vez o Ministério deu uma lista nominal de alunos, a cumprir estabelecendo o tempo de intervenção, sendo uma hora o máximo... não conseguiram gerir os alunos considerados como prioritários pela equipa».	E5	1
	«Na minha área, ainda há um longo caminho a percorrer...nem todas as escolas têm todo o tipo de material, o adequado».		2
	«Nós enquanto CRI estamos sujeitos ao que vem do Ministério ... a quantidade de horas e crianças que temos ... inclusão tardia dos técnicos nos locais de trabalho ... temos dificuldades em contactar com os pais, eles têm as suas atividades e nós para os recebermos temos de deixar o apoio às crianças, que é o nosso principal objetivo» .		1

Subcategorias	Unidades de registo	Sujeitos	Número de emissões
	<p>«O material temos que ser nós a arranjar... quando são atividades do dia-a-dia, consegue-se improvisar ... se pretendo avaliar a amplitude, reflexos ou sensibilidade, não há esse material em nenhuma escola... como chegamos tarde, avaliamos com base nos testes que nós fazemos, depois implementamos um trabalho individual... ».</p> <p>«A equipa tem de ser organizada de acordo com as verbas enviadas pelo Estado... não é possível acrescentar a equipa porque a verba não permite... as famílias são mais problemáticas do que as crianças em si».</p> <p>«Existe frustração, o que se verifica em reuniões conjuntas, porque o que fizemos foi insuficiente... não constatamos resultados... uma vez que o tempo atribuído para cada aluno, não é suficiente... quando já conhecemos o aluno de forma consistente, termina o ano letivo».</p> <p>«A avaliação, a maior parte das vezes é informal, porque não temos tempo e chegamos tarde... baseamo-nos no que é deixado nos anos anteriores... não é formal com instrumentos específicos».</p>	<p>E6</p> <p>E7</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p>
Prioridades	<p>«Colocação atempada dos técnicos, professores e mais assistentes operacionais... continuidade em família do trabalho feito na escola ... outras atividades como equitação, natação, atividades da vida diária, que o preparassem minimamente para a vida ativa».</p> <p>«Muito importante a coadjuvação em sala de aula, feita por um professor de apoio disponibilizado pela escola».</p> <p>«Mais recursos humanos, um psicólogo a tempo inteiro... melhor atribuição das terapias em termos de horas e valências, pois às vezes as escolhas não são as melhores, mas estas indicações vêm do Ministério».</p> <p>«Promover atividades funcionais que desenvolvam a autonomia, definidas de acordo com o perfil de funcionalidade de cada um, tendo em conta as suas preferências e da família».</p> <p>«Para o funcionamento ser melhor era mesmo cada um de nós ter menos agrupamentos de escolas, para conseguirmos estar presentes em reuniões, que não conseguimos porque é difícil gerir e conseguirmos estar mais com os pais e com os professores para passarmos toda a informação, que faz muita falta; sermos colocados mais precocemente nas escolas e nas equipas, para tomarmos a decisão puramente de equipa, cumprindo-se o protocolo CRI com a escola».</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>	<p>2</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>3</p>

Subcategorias	Unidades de registo	Sujeitos	Número de emissões
	«É importante termos tempo para realizarmos essas avaliações ... que sejam feitas com rigor ... partilha de informação com equipa CRI, professores e diretores. Só com uma boa avaliação poderá fazer-se uma boa intervenção junto das crianças».	E5	2
	«Os técnicos deveriam ter uma opinião mais forte sobre as necessidades dos meninos, na seleção das terapias e um trabalho mais na escola que permitisse a colaboração de todos no processo».	E6	2
	«Gestão minimamente sensata das horas... preparação de materiais, sessões de trabalho, de trabalho direto com os alunos, articular com professores, reuniões com os pais, porque acho fundamental estar com os pais, o que se torna muito difícil».	E7	2
Estrutura do Agrupamento	«A escola tem feito tudo dentro do que consegue... ele é o aluno que tem mais terapias e apoios. O seu horário é do conhecimento das assistentes e todas sabem onde o acompanhar, está tudo muito bem organizado».	E1	2
	«Para além do material existente na Unidade, destaco a disponibilidade de todos os elementos da direção do agrupamento para resolverem as situações que vão surgindo».	E2	2
	«A Unidade é importante para os alunos, sentem que é o seu espaço... gostam de ser visitados pelos seus colegas da escola».		2
	«O material é suficiente, até existem bastantes terapias, falta apenas mais recursos humanos».	E3	1
	«Em termos de recursos materiais, nós aqui temos muita coisa, aquilo que nos falta é realmente conseguir esse planeamento, este tempo para adequar as intervenções e o trabalho em si... a escola tem bastante potencial».	E4	2
	«Em termos deste Agrupamento, desta escola, está muito bem equipada e estruturada...aqui temos tudo e mais alguma coisa».	E5	2
	«Neste agrupamento as coisas funcionam mais ou menos... a nível da organização e do interesse que há para trabalhar com as crianças».	E6	1
	«Na minha área os materiais não são suficientes, a escola não tem alguns instrumentos e o CRI também não... a Unidade fez este ano o levantamento dos materiais necessários».	E7	1

APÊNDICE R. Tabela tema B: Resposta educativa para alunos com Multideficiência

Programação de atividades

Subcategorias	Unidades de registo	Sujeitos	Número de emissões
Trabalho colaborativo	«Nós articulamos quase diariamente, ainda que de forma informal... cumprimos o que está estabelecido no seu CEI e a professora de Educação Especial facultou-me um livro com várias atividades das áreas da matemática, português e estudo do meio... eu trabalho conteúdos desse livro e ela também, quando está sozinha com ele».	E1	2
	«Tenta-se que haja uma articulação entre o professor titular e o professor de Educação Especial, ainda que nem sempre seja de forma formal».	E2	1
	«Nalgumas atividades participamos em conjunto, sempre que possível».	E3	1
	«... portanto muitas coisas que nós às vezes gostaríamos de conseguir gerir em termos de horários de atividades deles para os integrarmos em aulas mais práticas, para fazermos atividades em conjunto já não conseguimos».	E4	2
	«É muito importante não desligar a parte motora da parte cognitiva, uma vez que trabalham em conjunto... era bom conciliar com os meus colegas e com os professores, em relação à disgrafia, disortografia, motricidade fina, é muito importante os miúdos terem essas aprendizagens bem conseguidas... no produto final da avaliação eu ter contribuído com o meu trabalho para a sua melhoria».	E5	2
	«Deveria de haver mais trabalho colaborativo... é um trabalho mais individual».	E6	1
	«Às vezes é muito difícil, é preciso muito boa vontade, uma ginástica quase impossível com o número de alunos que temos ... para articular já roubei meia hora ao aluno...isto vai alterar toda a sua rotina».	E7	2

Subcategorias	Unidades de registo	Sujeitos	Número de emissões
Reuniões conjuntas	«Para além das reuniões de final de período, as outras têm um caráter informal, é mais fácil a articulação porque trabalhamos no mesmo edifício a maior parte das vezes».	E1	2
	«Noutros anos conseguíamos fazer reuniões mensais com todos os intervenientes, agora com a redução de recursos e horas, fazemo-lo a nível parcelar».	E2	1
	«Tentamos que sejam feitas de forma formal, noutras ocasiões processam-se a nível informal, em conversas, mas não deixam de ser importantes».	E3	1
	«... nós integramos as escolas muito tarde em outubro e os horários já estão feitos, ... para gerirmos os nossos horários enquanto equipa CRI, eu juntar-me com outro técnico, muitas vezes já não é tão fácil, já não conseguimos fazer a gestão da intervenção neste sentido».	E4	2
	«... chegamos às escolas muito tarde para podermos articular com todos os técnicos e professores... isso acaba por ser feito mas de uma forma mais tardia e rápida».	E5	2
		E6	2
	«Como chegamos tarde... implementamos um trabalho mais individual... era importante um trabalho mais colaborativo».	E7	2
	«Acaba por ser mais informal... a informação às vezes é enviada por correio eletrónico... era preciso uma hora no horário uma vez por mês ou no mínimo uma vez por período para reunirmos».		